



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CELIA CARRIÃO JASNIEVSKI

**INSATISFAÇÃO E MUDANÇAS:
IDENTIDADES SOBRE O REAL E O IDEAL NAS BASES DE
CONHECIMENTO DO PROFESSOR**

CELIA CARRIÃO JASNIEVSKI

**INSATISFAÇÃO E MUDANÇAS:
IDENTIDADES SOBRE O REAL E O IDEAL NAS BASES DE
CONHECIMENTO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Reis

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

J39i Jasnievski, Celia Carrião.

Insatisfação e mudanças : identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor / Celia Carrião Jasnievski. – Londrina, 2013.
130f. : il.

Orientador: Simone Reis.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2. Identidade profissional – Teses. 3. Análise crítica do discurso – Teses. I. Reis, Simone. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

CELIA CARRIÃO JASNIEVSKI

**INSATISFAÇÃO E MUDANÇAS:
IDENTIDADES SOBRE O REAL E O IDEAL NAS BASES DE
CONHECIMENTO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Reis - Orientadora
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Débora de Carvalho Figueiredo
UFSC – Florianópolis - SC

Profa. Dra. Elaine Mateus
UEL – Londrina - PR

Londrina, 23 de agosto de 2013.

À minha mãe, Regina, e ao meu pai, Nelson,
alicerce onde construí minha vida.

Aos amores de minha vida, Nilton e Giulia,
por me lembrarem de como é bom viver.

À Simone, que, com seus pequenos gestos, mas nunca por acaso, me ensinou o verdadeiro sentido do que é ser professora:

When we plant a rose seed in the earth, we notice that it is small, but we do not criticize it as 'rootless and stemless'. We treat it as a seed, giving it the water and nourishment required of a seed. When it first shoots up out of the earth, we don't condemn it as immature and underdeveloped; nor do we criticize the buds for not being open when they appear. We stand in wonder at the process taking place and give the plant the care it needs at each stage of its development. The rose is a rose from the time it is a seed to the time it dies. Within it, at all time, it contains its whole potential. It seems to be constantly in the process of change; yet, at each stage, at each moment, it is perfectly all right as it is. (GALLWEY, 1986, p. 28).



AGRADECIMENTOS

A DEUS, luz que me guia e energia que me dá forças nos momentos de fraqueza.

A minha orientadora Simone Reis que, com seus sábios ensinamentos, esteve sempre presente na minha escrita, mesmo estando afastada por um tempo.

Ao professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, que dispôs de seu tempo para me co-orientar, sempre com muito carinho.

À Prof.^a Dr.^a Loreni Teresinha Machado, pelo valioso diálogo no SEDATA.

À Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pela primeira acolhida no seu grupo de pesquisa e pelo incentivo à educação continuada.

À Prof.^a Dr.^a Edcléia Aparecida Basso, por ter se colocado à disposição para ajudar num momento difícil.

Às amigas de estrada e de profissão Maria Izabel Tognato (Belinha), Alessandra Silva e Soraia Sonsin, que me incentivaram a dar os primeiros passos em direção ao Mestrado.

Ao amigo Jefferson Voss, que me incentivou e ajudou nas primeiras árduas tarefas de escrever.

À amiga Josimayre Coradim, que, com suas palavras no momento oportuno, evitou minha desistência antes mesmo de ter tentado.

A todos os professores do CELIN, pelo apoio e, em especial, à Vivian, que soube entender minha ausência.

Ao Vinny (Vinícius Cabral), que me acolheu em sua casa e me emprestou seu ombro.

A todos os participantes desta pesquisa, em especial a Áurea.

JASNIEVSKI, Celia Carrião. **Insatisfação e mudanças**: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 129f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se nos campos da educação de professores de línguas e da identidade profissional, com foco nas bases de conhecimento do professor. Tendo como participantes da pesquisa professores egressos de um curso de Letras, seus objetivos são conhecer níveis auto-atribuídos de proficiência linguística em inglês desses professores, tipos de conhecimento que eles julgam necessários para sua atuação profissional, que elementos constitutivos do curso de Letras são necessários à atuação profissional dos professores e, por fim, que recursos de modalidade são utilizados no discurso de uma das participantes, como forma de conhecer seu comprometimento com aquilo (de) que se fala como parte constitutiva de sua identidade profissional. Os pressupostos teórico-metodológicos que dão suporte a esta investigação são a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Linguística Sistêmico Funcional (LSF). Os dados foram gerados por meio de questionários semiestruturados. A partir da análise de conteúdo, os resultados apontam que os professores saem da formação inicial em Letras com nível básico da língua que irão ensinar, porém, com outras experiências formativas, chegam a usuários independentes da língua. As bases de conhecimento que os professores julgam necessárias a sua atuação profissional são o conhecimento linguístico, o conhecimento teórico, o conhecimento pedagógico e didático e o conhecimento de mundo. Por meio da análise discursiva e textual, constata-se que a identidade profissional do professor de inglês está estreitamente ligada ao conhecimento da língua inglesa. Ao resgatar as contribuições do curso de Letras na formação de professora de Áurea, a análise indica que a experiência em pesquisas lhe foi benéfica para sua prática, discurso que contribui para fortalecer a representação pós-moderna do professor autônomo, do professor-pesquisador.

Palavras-chave: Base de conhecimento do professor. Inglês. ADC. Representação.

JASNIEVSKI, Celia Carrião. **Dissatisfaction and changes:** identities about the real and the ideal in the knowledge base of the teacher. 129p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Set within the fields of language teacher education and professional identity, this research focuses on the knowledge bases of teachers. Having as research participants teachers who graduated from a course in Letters, its objectives are to know the self-assigned levels of language proficiency in English of these teachers, the types of knowledge they deem necessary for their professional practice, the constituent elements of the course which are required to the professional work of teachers and, finally, the discursive resources used in the speech of one of the participants, as a means to know her commitment to what is said (about), as a constitutive part of her professional identity. The theoretical and methodological assumptions which underpin this research are the Critical Discourse Analysis (CDA) and Systemic Functional Linguistics (SFL). Data were generated through semi-structured questionnaires. By means of content analysis, results indicate that teachers leave the initial education in Letters with a basic level of the language they will teach; however, with other formative experiences, they become independent language users. Knowledge bases that teachers deem necessary for their professional performance are the linguistic knowledge, theoretical knowledge, didactic and pedagogical knowledge, and world knowledge. Through textual and discursive analysis, it appears that the professional identity of the teacher of English is closely linked to knowledge of the English language. By recovering the contributions of Letters course in the teacher education of Áurea, the analysis indicates that the research experience was beneficial to her practice – a discourse that contributes to strengthening the representation of the postmodern teacher, the teacher-researcher.

Keywords: Identity. Knowledge base of the teacher. English. ADC. Representation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cruzamento da visão social da linguagem, segundo a ACD e a LSF	40
Quadro 2 - Elementos da Prática Social (FAIRCLOUGH) associados à LSF (HALLIDAY)	41
Quadro 3 - Número e codificação de sujeitos por ano de graduação.....	53
Quadro 4 - Síntese do desenho da pesquisa	62
Quadro 5 - Níveis de proficiência linguística alcançados com o Curso de Letras, com outras experiências formativas, atual e desejada	64
Quadro 6 - Grau de satisfação quanto à formação inicial	65
Quadro 7 - Elementos da base de conhecimento para atuação profissional, segundo professores de inglês	69
Quadro 8 - Concordância com a análise, seguida ou não de explicação.....	91
Quadro 9 - Esclarecimento e/ou elaboração	93
Quadro 10 - Apreciação valorativa	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Elementos da base de conhecimento para atuação profissional, segundo professores de inglês	70
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992)	38
Figura 2 - Do real (insatisfação) ao ideal (mudanças)	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
JUSTIFICATIVA	15
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	16
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 IDENTIDADE NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	19
1.2 IDENTIDADE	27
1.3 BASES DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR	29
1.4 REPRESENTAÇÃO	32
1.5 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	34
1.5.1 Breve Histórico	36
1.5.2 ADC Como Método de Análise	38
1.5.3 ADC e LSF	39
1.5.4 Modalidades	42
CAPÍTULO 2 - DESENHO DA PESQUISA	45
2.1 NATUREZA	45
2.2 CONFIABILIDADE E VALIDADE	47
2.3 ÉTICA	48
2.4 CONTEXTO	49
2.4.1 Instituição de Ensino Superior	49
2.4.2 Curso de Letras	49
2.4.3 Parecer Para Reconhecimento do Curso de Letras - Licenciatura Plena Inglês/Português	50
2.4.4 Sujeitos (Fase I)	51
2.4.5 Participante (Fase II)	54
2.4.6 Pesquisadora	54
2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS	56

2.5.1	Questionário Baseado no Quadro Europeu Comum de Referência Para Línguas (QECR)	57
2.6	ABORDAGENS ANALÍTICAS	59
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE		63
3.1	FASE I: PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA E BASE DE CONHECIMENTO	63
3.1.1	Níveis Auto-Atribuídos de Proficiência Linguística em Inglês	63
3.1.2	Elementos Constitutivos das Bases de Conhecimento.....	67
3.1.3	Considerações Sobre Análise de Conteúdo	71
3.2.	FASE II: ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE ÁUREA QUANTO À BASE DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR: AMBIVALÊNCIAS	73
3.2.1	Bases de Conhecimento e Representações da Formação do Professor: do Real (Insatisfação) ao Ideal (Mudanças)	74
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO		88
4.1	RETORNO DA ANÁLISE À PARTICIPANTE	88
4.1.1	Concordância com a Análise, Seguida ou Não de Explicação	90
4.1.2	Esclarecimento e/ou Elaboração	93
4.1.3	Apreciação Valorativa.....	95
4.1.4	(Auto)Críticas e Comentários Extra	95
4.2	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	96
4.3	APRENDIZAGEM DA PESQUISADORA	99
REFERÊNCIAS.....		103
APÊNDICES		109
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....		110
APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados		111
APÊNDICE C – Compilação das respostas de 20 participantes para Fase I da análise		119
APÊNDICE D – Conjunto de dados da participante para Fase II da análise		121

INTRODUÇÃO

A presente investigação encontra-se situada na área de formação de professores de línguas, tendo como tema principal a formação identitária do professor de Língua Inglesa.

As produções acadêmicas que tratam da identidade do professor de Língua Inglesa frequentemente elencam sempre as dificuldades do meio em que atuam – formação inicial deficitária, professor que não acredita em seu próprio trabalho, desvalorização da disciplina, etc. – e que parecem ser recorrentes em quase todos os contextos escolares. Paiva (1997), quando fala da identidade do professor de Língua Inglesa, traça primeiramente o perfil do professor ideal como sendo aquele que tem bom domínio da língua que ensina, é dotado de consciência política e possui uma sólida formação pedagógica com aprofundamento em Linguística Aplicada. A partir desse perfil ideal, a autora elenca os motivos pelos quais um número mínimo de profissionais se encaixa neste perfil, começando pelos programas de formação *lato sensu*, que não proporcionam o aprendizado da língua nem tampouco uma formação pedagógica adequada. Outro problema ressaltado pela pesquisadora trata da própria representação que o professor tem de si próprio e das escolas em que atua: a escola, principalmente a pública, com todos os seus problemas – salas lotadas, poucos recursos materiais, material didático deficiente e a falta de objetivos do próprio professor – não se configura como o lugar para se aprender uma língua estrangeira, sendo esta tarefa outorgada para os institutos de línguas.

Outra questão bastante presente nas pesquisas da área, e não somente nas pesquisas que tratam da identidade do professor, é o enfoque dado à responsabilidade do professor no aprendizado do aluno, bem como prescrições para que esse professor se torne o professor ideal e finalmente tenha êxito na sua árdua tarefa de ensinar (REIS, 2005).

Quanto ao posicionamento do professor nesse cenário conflitante, Ghirardi (2003) afirma que

O professor se vê [...] pressionado a continuamente posicionar-se frente à mudança, tanto pelo seu caráter de evolução do debate acadêmico e da reflexão teórica, como pelo seu impacto concreto dentro do quadro em que exerce sua prática profissional. Questionado em sua prática, e em seus pressupostos, por desdobramentos e modificações de problemas que talvez nem sempre tenham sido objeto de uma reflexão pessoal mais detida, o professor é constantemente desafiado a redefinir sua posição sobre a permanência e a manutenção de valores e conceitos (GHIRARDI 2003, p. 167).

Dessa forma, parece que o professor encontra-se entre demandas de naturezas distintas: de um lado, estão as pesquisas que apontam suas deficiências, fazem recomendações de como deve ser sua prática e de outro, todo seu universo prático e real em que tudo parece ser desfavorável.

Minha inquietação, que se tornou objeto desta investigação, recai sobre este professor imerso neste cenário de contradições, do qual também faço parte como professora formadora e pesquisadora. Neste estudo, trago o discurso do próprio professor para o centro de toda essa trama de conflitos e meu posicionamento como pesquisadora é de valorização do discurso daquele que vivencia todo este ambiente. Meu questionamento pauta-se no modo como o professor de Língua Inglesa tem se identificado com o ambiente de ensino em que atua e o modo como ele vê a contribuição da formação inicial na (re)construção de sua identidade profissional (LIBERALI, 2004; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; JORDÃO, 2008; TELLES, 2004; CELANI; MAGALHÃES, 2002).

Diante dessa perspectiva, tomo a Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) como alicerce desta investigação pela possibilidade que esta vertente teórica oferece em articular questões envolvendo a Linguística e a Ciência Social de forma crítica, bem como pela maleabilidade que tal teoria oferece ao abrir o leque para outras possibilidades de análise e de interpretação, já que a pesquisa desenvolve-se em um terreno argiloso onde estamos frequentemente incomodados e tentados a nos posicionarmos diante de questões que envolvem o desenvolvimento do professor e de sua prática.

JUSTIFICATIVA

Diante do exposto, justifico minha escolha pela necessidade que vejo de explorar o modo como a identidade do professor de Língua Inglesa vem sendo construída, mantida ou modificada nas relações entre o professorado, os contextos de ensino e as imposições teórico-metodológicas do universo acadêmico.

Acredito que minha pesquisa é relevante e necessária em dois âmbitos: a) no contexto em que se insere e b) em contextos mais amplos como a área de formação de professores. Pela experiência docente no contexto desta pesquisa, tenho percebido certa carência de trabalhos que investiguem o desenvolvimento e a práxis do professor de língua inglesa, egresso do Curso de Letras, sendo que posso destacar dois desses trabalhos, o de Basso (2001) e o de Sonsin (2003).

Esta investigação configura-se como o primeiro trabalho a utilizar o viés da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) como um dos métodos de análise dos dados. Ainda neste contexto, constatei, como orientadora de estágios supervisionados, a extrema insegurança dos professores em pré-serviço no momento da regência de língua inglesa, em função da falta de domínio da língua que vão ensinar. Observei, igualmente, que alguns alunos egressos se veem como meros *ensinadores* da língua pela língua, sem consciência do seu papel político e social no exercício da sua profissão.

Diante das constatações acima, situo a presente pesquisa nos campos da Educação de professores de língua inglesa e da Identidade profissional, enfocando as bases de conhecimento do professor, que serão oportunamente retomadas.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Tendo como pano de fundo a problemática acima, o objetivo principal dessa pesquisa é investigar as bases de conhecimento de professores de inglês, enquanto representações constitutivas de suas identidades profissionais. São objetivos específicos, em relação a um conjunto de dados oriundos de 20 *sujeitos* (CAMERON et al., 1992), conhecer: (1) o nível auto-atribuído de proficiência linguística em inglês por meio de diferentes fontes formativas e (2) tipo(s) de conhecimento julgam necessários para a atuação profissional do professor de inglês. Outros objetivos específicos, em relação a uma *participante* (CAMERON et al., 1992) da investigação são conhecer(3) que elementos constitutivos de seu curso de Letras contribuíram para sua atuação profissional e (4) que recursos de modalidade ela utiliza na linguagem para sinalizar seu comprometimento com aquilo (de) que fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade profissional.

Com este estudo, pretendo responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os níveis de proficiência linguística auto-atribuídos por 20 professores de inglês?
2. Que tipo(s) de conhecimento estes julgam necessários à sua atuação profissional?
3. Que elemento(s) constitutivos do curso de Letras contribuíram para a atuação profissional?
4. Que recursos de modalidade a participante utiliza na linguagem para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade profissional?

Destaco aqui os conceitos de língua e linguagem (REIS, 2013), com base na Teoria Social do Discurso, como forma de esclarecer em que sentido passo a utilizar esses termos, a partir deste ponto: **Língua** [...] “está associada, primeiramente, de modo geral, a idioma, o sistema de características relativamente duradouras e estáveis, passíveis de descrição pelas áreas componentes da Linguística, [...] que qualquer ser humano cognitivamente capaz pode adquirir em contato com a língua”(REIS, 2013, p. 326). Por sua vez,

Linguagem é toda forma de expressão que se realiza por vários recursos de significação, incluindo a língua [...]. Inseparável do contexto e das posições sociais entre os participantes deste, a linguagem é expressão de pensamento, assim como de discurso. Neste particular, é o que estrutura a sociedade; é o instrumento de ideologia, de poder, se não estes próprios. Sua natureza é dinâmica, pois, ainda que estruture a sociedade, é também por esta estruturada (ênfase minha). (REIS, 2013, p. 326).

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Organizo este relato de pesquisa da seguinte forma: No capítulo I, apresento os pressupostos teóricos que norteiam este estudo. Primeiramente, faço uma breve revisão bibliográfica das pesquisas na área de formação de professores de línguas, envolvendo o tema identidade e, em seguida, trago breve histórico da perspectiva teórica e metodológica em ADC e sua relação com a LSF. Seguindo-se a essa exposição, discuto os conceitos da categoria modalidade, que dará suporte à análise do *corpus* da pesquisa. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos os conceitos de identidade, das bases de conhecimento na formação de professores de línguas e, finalmente, os conceitos de representação.

No Capítulo II, discorro sobre os procedimentos metodológicos, onde me refiro à natureza da pesquisa, a questões de confiabilidade e validade, a algumas considerações éticas, ao contexto, aos participantes, ao instrumento para a coleta de dados, bem como à abordagem e a meus procedimentos analíticos.

No capítulo III, apresento a análise, dividida em Fase I - respondendo às perguntas 1 e 2 – e Fase II, respondendo as perguntas 3 e 4.

Finalmente, no Capítulo IV, incorporo a voz (LINCOLN; GUBA, 2006) da participante da pesquisa, em reações à construção da análise e à versão final aqui redigida. Faço, então, uma discussão dos resultados da pesquisa e finalizo com reflexões sobre minha aprendizagem com a investigação.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo discutir e expor os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa está embasada. Início com um panorama das pesquisas existentes em âmbito nacional e internacional, as quais tratam da identidade no contexto de formação de professores de línguas. Passo, em seguida, a concepções de identidade, bases de conhecimento do professor e representações, para, finalmente, me dirigir a princípios da ADC e da Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF).

1.1 IDENTIDADE NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A Linguística Aplicada vem mudando seu foco de área concentrada na solução de problemas do uso da linguagem no ensino aprendizagem de línguas, para uma área inter/transdisciplinar, pois está mais aberta para problemas sociais em que a linguagem tem papel determinante. Assim, pesquisadores da área têm almejado novas formas de se fazer pesquisa em Linguística Aplicada, trazendo o sujeito para dentro do campo de pesquisa (MOITA-LOPES, 2006).

Seguindo essa vertente, o tema identidade tem atraído bastante interesse na área de Linguística Aplicada atualmente. No Brasil, temos como destaque o grupo de trabalho denominado Práticas Identitárias na Linguística Aplicada junto à ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística) (REIS; VAN VEEN; GIMENEZ, 2011). Ele existe desde 1999 e tem como objetivo pesquisar, em diferentes subáreas da Linguística Aplicada e com diversas perspectivas teóricas, a relação entre subjetividade e práticas de linguagem¹.

De acordo com Beijaard, Meijer e Verloop (2011), pesquisas sobre o tema identidade começaram a surgir na área de formação de professores de línguas na década de 1990, como área separada de pesquisa, época em que os pesquisadores utilizavam-se dos conceitos das Ciências Sociais e da Filosofia para definir e estudar o termo identidade.

¹ Mais informações sobre o grupo de trabalho Práticas Identitárias na Linguística Aplicada podem ser acessadas em: <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/relat.php>. Acesso em: 11 Maio 2012.

Nesta subseção, resgato as revisões bibliográficas realizadas em âmbito internacional por Beijaard, Meijer e Verloop (2011) e em escopo nacional, especificamente relacionado a professores de língua inglesa, de autoria de Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) e Gamero (2011a e 2011b). Incluo também a revisão da coletânea de trabalhos realizados por alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, publicada em 2011, sob o título *Identidade de Professores de Línguas* (REIS et al., 2011), no que diz respeito às perspectivas teóricas que fundamentam pesquisas sobre o tema produzidas tanto internacional quanto localmente.

Beijaard, Meijer e Verloop (2011) fazem revisão bibliográfica compreendida entre os anos 1988 a 2000, período considerado pelos autores relevante, pois foi quando a identidade profissional dos professores passou a ser área de interesse nas pesquisas.

Com as ferramentas de busca via *Web of Science* e ERIC, os autores reuniram 25 estudos, com o objetivo de responder às seguintes perguntas: a) Que características são essenciais para a pesquisa sobre identidade profissional dos professores? b) Como a pesquisa atual sobre a identidade profissional de professores pode ser caracterizada? c) Que problemas precisam ser encarados na pesquisa sobre identidade profissional de professores?

As características identificadas pelos autores nas obras revisadas vão ao encontro da noção de identidade como algo inacabado e em constante mudança, sendo assim um processo dinâmico. Dessa forma, segundo eles, o processo contínuo de procura e aprendizagem, na formação da identidade profissional, tem função emancipatória em relação ao desenvolvimento profissional de professores. No contexto da minha investigação, encaro a identidade como resposta à pergunta “Quem eu quero me tornar?” – uma ampliação à pergunta colocada pelos autores no início do capítulo “Quem sou eu neste momento?” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 31).

Saliento as contribuições do trabalho desses autores sobre os aspectos que contribuiriam para a o interesse de pesquisadores da área de formação de professores de línguas sobre a questão do tema identidade. Os autores postulam que, em algumas das obras revisadas, pesquisadores argumentam sobre a importância da percepção, pelos próprios professores, dos aspectos que envolvem sua identidade profissional (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011 p. 17). Este olhar

para si e para todo o ambiente que o envolve (matéria que leciona, relação com alunos e colegas de trabalho) pode ser benéfico ao professor, no sentido de levá-lo a refletir sobre e a questionar todo seu contexto imediato de trabalho. Tal percepção pode ajudá-lo a lidar melhor com as mudanças educacionais e até mesmo a serem mais participativos nas discussões e decisões de ordem política educacional.

Quanto às sugestões sobre problemáticas a serem investigadas em futuras pesquisas, os autores sugerem maior clareza sobre os conceitos de “*self*” e “*identidade*”, pois, na revisão das pesquisas nesta área, tais conceitos foram utilizados para indicar a mesma coisa, sendo que – opinam – há assim uma mistura de formas modernas e pós-modernas ao olhar para o “*self*”.

Os autores também argumentam sobre a importância na ênfase do papel do contexto nas pesquisas. Segundos eles, a ênfase maior foi no lado pessoal, porém tal questão deve ser vista sob um âmbito maior, já que o professor representa apenas parte do que eles chamam de “paisagem profissional”, o professor também sofre influência de outros componentes inseridos nessa paisagem, como legisladores, pesquisadores, administradores escolares etc.

Em âmbito nacional, Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) e Gamero (2011a) fizeram levantamentos da literatura brasileira disponível na área de identidade. As autoras o fizeram por meio de pesquisa eletrônica de trabalhos publicados entre 1997 e 2008. Gamero (2011a) acessou o banco de teses da CAPES em busca de pesquisas concluídas entre os anos 1985 a 2009.

Ambos os estudos delimitam o foco de busca em identidade de professores de língua inglesa. De uma forma geral, ambas as pesquisas analisam trabalhos coletados em relação aos seguintes aspectos: objetivo do estudo, definição de identidade profissional, ou somente identidade, conceitos relacionados a estas definições, metodologia e principais descobertas.

Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) utilizaram as ferramentas de busca *Google* e *Google Scholar*, tomando como palavras-chave para a pesquisa os termos “*identidade do professor de inglês*”, “*identidade do professor de Língua Inglesa*”, “*identidade profissional do professor de Língua Inglesa*” e “*identidade profissional do professor de inglês*”. Com esse levantamento eletrônico, encontraram 12 trabalhos, que revisaram, em conformidade com as perguntas diretoras introduzidas por Beijaard, Meijer e Verloop (2011). O trabalho das

autoras se diferenciou do trabalho dos pesquisadores holandeses por restringirem suas buscas ao contexto brasileiro e professores de língua inglesa.

As autoras salientam que o número de trabalhos analisados é reduzido, razão pela qual seria inapropriado fazer generalizações. Não obstante, elas identificam duas abordagens recorrentes nas pesquisas sobre identidade: “a) como o professor de inglês, seja em serviço ou formação, se vê enquanto profissional e b) como a sociedade, ou grupos específicos, vê este profissional” (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 71).

Também afirmam que, de uma forma geral, as pesquisas preocupam-se em relatar o *status quo* de determinados grupos, sendo esses grupos professores em serviço, e observam poucos trabalhos sobre professores de escolas públicas, bem como poucos trabalhos sobre a relação entre identidade e formação inicial de professores de língua inglesa. Os trabalhos analisados não têm caráter intervencionista, característica que as pesquisadoras consideram um dos problemas nas pesquisas brasileiras.

Em divergência com o estudo de Beijaard, Meijer e Verloop (2011), no qual os pesquisadores percebem nas pesquisas revisadas carência de maior aprofundamento na questão do contexto, as autoras brasileiras detectam algumas características peculiares em sua revisão. Uma delas é a de que a noção de identidade parece estar vinculada ao contexto social em que tais grupos estão inseridos, sendo que fatores como falta de estímulo social e salarial, a posição de desprestígio do professor de inglês tanto no contexto escolar como na sociedade, a disparidade entre as condições do trabalho do professor e as políticas educacionais levam ao desencadeamento de outros fatores vividos pelos professores como insegurança, incertezas, conflitos, fatores esses corroborados pelos próprios cursos de formação e pelo próprio professor de inglês.

À vista de suas descobertas, as autoras ressaltam a necessidade de pesquisas cujo desenho inclua mapeamentos mais amplos de caráter longitudinal, que representem como se dá a construção da identidade dos professores. Elas se referem a pesquisas voltadas a alunos iniciantes do Curso de Letras, que contemplem a importância do discurso do professor formador.

Outro aspecto negativo identificado pelas autoras é o fato de que, dos trabalhos revisados, grande parte enfatiza a relação entre identidade e conhecimento linguístico. Sem desmerecer a importância do conhecimento

linguístico, as autoras argumentam a favor da importância de outros conhecimentos na constituição da identidade do professor. Segundo elas, apenas dois dos trabalhos, (MARZARI; 2003 e ROSSI, 2004), estabelecem relação entre identidade e bases de conhecimento necessárias ao professor. Esta é, aliás, outra sugestão de Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) para pesquisas futuras.

Tendo como base os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, das discussões de Foucault sobre discurso e de trabalhos sobre identidade e poder, Rossi (2004) compara as representações que alunos-professores têm a respeito da construção de seus conhecimentos, com as de outros sujeitos de mesma formação discursiva – a professora de língua inglesa, a instituição de ensino superior (doravante IES) e quatro especialistas na área, ao passo que analisa o reflexo dessas representações na constituição da identidade profissional dos alunos-professores.

O estudo dessa autora lança mão da definição foucaultiana de representação, segundo a qual esta "é a imagem que os sujeitos fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, numa relação de força entre lugares sociais representados no discurso, ou seja, o lugar a partir do qual o sujeito fala constitui seu discurso." (ROSSI, 2004, p. 42). Como resultados da investigação, a autora identifica o predomínio de representações negativas dos alunos-professores quanto à base de seus conhecimentos, revelando identidades de profissionais inseguros, principalmente em relação ao conteúdo da disciplina e ao uso oral da língua inglesa. Comparando os discursos dos participantes envolvidos, a autora identifica semelhanças entre eles, revelando, assim, que as representações coletivas hegemônicas são responsáveis, em grande parte, pela construção do conhecimento e da identidade profissional dos alunos-professores participantes da pesquisa.

Em seu levantamento bibliográfico, Gamero (2011a) trabalha com um escopo de 69 referências, 54 dissertações e 15 teses, disponíveis no portal da CAPES, obtidas através do termo *Identidade do Professor de Inglês*. As perguntas que direcionaram seu estudo foram: 1) que características são evidentes nas pesquisas analisadas? 2) que tipo de pesquisa é desenvolvida nesta área de conhecimento? e 3) que conceito(s) de identidade subjaz(em) a essas pesquisas? (GAMERO, 2011 p. 86).

Em convergência com a pesquisa de Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), Gamero identifica que os pesquisadores relatam principalmente as

representações identitárias de grupos isolados. A autora respalda-se no sentido de representação atribuído por Bronckart, ao definir conteúdo temático (1999, p. 119, apud GAMERO, 2011, p. 49), como algo construído pelo "agente-produtor, sendo suas macroestruturas constitutivas da memória do actante e mobilizadoras de seus pré-construídos para produção de seus textos".

Nas pesquisas revisadas, a identidade é percebida como multifacetada, em construção, instável e, especificamente na pesquisa de Gamero, que esta é determinada por fatores de ordem psicológica, social, ideológica e política. Além disso, a autora percebe que em metade dos trabalhos analisados existe carência de informações em seus resumos, notadamente em relação à omissão de suas concepções de identidade, fato que, afirma, gera dificuldade aos leitores àquilo que se busca. Quanto aos tipos de pesquisa, Gamero postula que essas podem ser tipificadas como de cunho qualitativo. No entanto, na maioria dos trabalhos, os autores não deixam claros seus paradigmas de pesquisa.

Em sua dissertação de mestrado, Gamero (2011b) busca verificar, ao longo do processo de pesquisa junto às alunas-professoras², se a identidade do professor-pesquisador é desenhada "pelos participantes como imagem de si para o outro por meio das representações construídas ao longo da pesquisa e das características de (re)textualização, proveniente de diversos conjuntos de dados" (GAMERO, 2011b p.01).

No seu estudo de caso, Gamero adota os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para investigar a linguagem utilizada nos textos, analisando também o contexto de produção. Os resultados evidenciam a presença do sentimento de insegurança por parte das participantes no processo de vir a ser professora, em relação aos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Sua pesquisa também revela forte influência do outro na constituição identitária das alunas-professoras. Com isso, sua pesquisa aponta para a necessidade de se oferecer mais ferramentas durante a formação inicial, para que os profissionais em formação nessa instituição tenham a oportunidade de construir e fortalecer as dimensões crítico-reflexiva, avaliativa e ético-política no decorrer do curso de formação de professores.

² Todas as participantes são do sexo feminino.

Segundo os organizadores da coletânea de trabalhos realizados por alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina sob o título *Identidade de Professores de Línguas* (REIS et al., 2011), o tema identidade é abordado sob diferentes perspectivas: Pós-Estruturalismo, Abordagens Sócio-histórico-culturais, Análise do Discurso de linha francesa, Análise Sociodiscursiva, Análise de Discurso Crítica, Gramática Sistêmico-Funcional, Prática Exploratória, Prática Reflexiva Crítica, Pedagogia Crítica e Construtivismo.

Além dos levantamentos de pesquisas concernentes à identidade de professores, essa coletânea reúne trabalhos que investigam a imagem do professor projetada pela mídia (SILVA, 2011; D'ALMAS, 2011). O tema identidade e mídia passa a ser fator de interesse dos pesquisadores, principalmente para aqueles da vertente teórica da Análise de Discurso francesa, à medida que a identidade é vista como também construída pelo olhar do outro. Assim, também a identidade do professor é construída pela forma como sua imagem é veiculada, sendo que esta pode influenciar no modo em que o professor vê a si mesmo (SILVA, 2011).

Com este breve referencial sobre as pesquisas que já foram produzidas em âmbito nacional e internacional, que tratam da questão de identidade, saliento que não tenho a pretensão de esgotar o assunto, pois concordando com Reis (2008), acredito que as revisões bibliográficas não são *exaustivas*, mas são determinadas pelas escolhas daquele que pesquisa.

Ao optarmos por levantamentos bibliográficos publicados e revisados por outros pesquisadores, procurei disseminar as pesquisas já existentes publicadas pelos nossos pares e, ao mesmo tempo, tive o intuito de situar minha pesquisa dentro do tema identidade e formação de professores e encontrar lacunas nas pesquisas atuais, para que minha pesquisa cumpra o seu papel de originalidade e que venha trazer contribuições aos campos da Educação de professores e Identidade profissional.

1.2 IDENTIDADE

De acordo com Hall (2000), estudioso da área dos Estudos Culturais, o conceito de identidade está comumente relacionado à ideia de “alguma origem em comum” (HALL, 2000, p. 106) ou como uma característica que pode

identificar um grupo de pessoas, uma nação, ou até mesmo um único ideal. Segundo o autor, esse conceito de identidade é visto como característica fixa e estável ou como propriedade do indivíduo, condição preexistente a ele, que, desde seu nascimento, já possui marcas identitárias, tais como nome, família, raça, condição social, etc. (BUCHOLTZ; HALL, 2005, *apud* MAYES, 2010), não sendo considerada, por esta razão, objeto de reflexão ou questionamentos.

Na contramão dessa definição, Hall (2000, p. 106) aponta que “a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado, como algo sempre ‘em processo’”. Ainda segundo esse autor, as identidades estão cada vez mais fragmentadas na modernidade tardia e são construídas dentro dos discursos, “no interior de formações discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000. p. 109). Moita Lopes, corroborando essa ideia, afirma que

Tanto o discurso como as identidades sociais são construídos socialmente. Isso quer dizer, por um lado, que o significado é construído pelos participantes do discurso, no passo a passo da interação, no processo de se tornar o que está sendo dito compreensível para o interlocutor, e, por outro, que ao nos envolvermos nesse processo nos construímos e os outros a nossa volta (MOITA LOPES, 2002, p. 196).

Silva (2000), também pertencente à área dos estudos culturais, afirma que a identidade é relacional e, dessa forma, marcada pela diferença. Segundo o autor, a identidade é, a princípio, aquilo que nos diferencia dos outros. Ser brasileiro não faria sentido ou não faria parte da identidade de alguém, se não existissem os italianos, os japoneses etc. Além disso, “Identidade e diferença não são nunca inocentes” (SILVA, 2000, p.81). As relações sociais estão sujeitas a relações de força e poder e não são simplesmente definidas, “elas são impostas” (SILVA, 2000).

Partindo dessa mesma premissa, Moita Lopes (2002) critica a perspectiva essencialista de identidade promovida pelo discurso oficial, que pretende homogeneizar as diferenças no indivíduo e em seu lugar propõe a construção da identidade em bases socioconstrucionistas, que levam em consideração tais diferenças. Moita Lopes (2009) sugere que, ao invés de se falar em identidades, poderíamos falar em pós-identidades, em sociabilidades, em

transição, continuamente sendo construídas e reconstruídas. Considerando a identidade como algo sempre em movimento, o indivíduo pode negociar sentidos, reposicionar-se, questionar-se a todo e qualquer momento da interação, possibilitando a construção de novas identidades (MOITA LOPES, 2002).

No tocante à questão de identidades em movimento, sempre em construção, bem como à questão da imposição dessas ao indivíduo, Bauman (2005) argumenta que a ideia de identidade está ligada à ideia de pertencimento a uma comunidade, sendo que, segundo o autor, pode ser de dois tipos: de vida e de destino (BAUMAN, 2005). As comunidades de vida são aquelas que o indivíduo não escolhe, que lhe é dada ou imposta. Já a de destino é aquela que o indivíduo pode escolher entre as “identidades que flutuam no ar”. (BAUMAN, 2005, p. 19). Para o autor, o importante não é o ponto de partida ou chegada, mas esta constante busca.

Diante do exposto, posso concluir que a noção atual de identidade está ligada à visão pós-estruturalista da formação do indivíduo. A identidade não é fixa ou estável, não se apresenta como algo pronto e acabado, mas está em constante transformação, sendo sempre construída e reconstruída na relação com o outro. Além disso, a única forma de definir a identidade seria em oposição às outras ou, em relação à diferença, sendo todo esse processo de construção identitária permeado pela linguagem.

A fim de situar a presente pesquisa no campo da Educação de professores de línguas estrangeiras, trato também da identidade profissional, com o objetivo de fornecer justificativa para que a questão da identidade seja levantada nesse contexto educacional.

Segundo pensamento corrente na Sociologia, o ser humano tem a tendência de só perceber as coisas, quando essas passam a apresentar algum sinal de problema, ou seja, “quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma forma” (BAUMAN, 2005, p. 23).

Na presente investigação, parti do pressuposto de que as pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa têm origem nas constantes mudanças pelas quais o ensino de língua inglesa no Brasil tem passado nas últimas décadas (QUEVEDO-CAMARGO; RAMOS, 2008). Em ditas pesquisas, o professor é aquele que tem o papel central, com a função de implementar essas mudanças no seu contexto de trabalho. Visto que toda mudança gera desconfortos,

surgem, nesse contexto, angústias, dúvidas e incertezas, onde noções de certo ou errado parecem estar muito próximas, bem como o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

Na procura por traços identitários no discurso dos participantes desta pesquisa, analiso dados, assumindo posição convergente com a definição proposta por Hall (2000), entendendo que o processo de construção identitária é contínuo e nunca acabado.

No capítulo de metodologia, considero condições sócio-subjetivas e histórico-culturais em os dados foram gerados, elencando informações, tais como quem é o participante da pesquisa no momento da produção escrita, na interação com o outro. A interação com o outro e o modo como o outro nos vê influenciam sobremaneira a forma como nós também nos constituímos e a forma que desejamos ser. Nesse sentido, Hall (2000, p. 109) postula que a identidade

tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

Tendo em vista tal afirmação, argumento que a presente investigação é significativa, pois, situando-a nos campos da Educação de professores e Identidade profissional, focalizando bases de conhecimento do professor, tenho o objetivo de conhecer os níveis auto-atribuídos de proficiência linguística em inglês por meio de diferentes fontes formativas; os tipos de conhecimento que professores julgam necessários à atuação profissional; que elementos constitutivos de seu curso de Letras contribuíram para essa atuação, e que recursos discursivos utilizam na linguagem para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que se fala, comprometimento esse constitutivo da identidade profissional.

A princípio, dizer que identidade é um *locus* que o sujeito não consegue ocupar ou que a identidade está em crise, que ela é fragmentada, parece ser atributos negativos ou até mesmo certo saudosismo de quando tudo parecia estar em seu devido lugar e tudo era muito estável.

Moita Lopes (2009), quando se refere à sexualidade, argumenta que diferenças sempre existiram, mas eram veladas, não eram contempladas nos

discursos. Para o autor, se quisermos diminuir os efeitos das práticas discursivas excludentes, será preciso incluir no debate os discursos que promovem as diferenças.

Dessa forma, vejo nos argumentos de Moita Lopes (2009) uma proposta da superação dessa crise de identidade. Essa discussão chama-nos à reflexão para o momento em que estamos vivendo, mais particularmente no contexto educacional, neste estudo em particular, adotando uma perspectiva positiva em relação à educação de professores, qual seja: todo conflito ou crise, quer interno ou provocado por fatores externos ao professor, leva a seu desenvolvimento.

1.3 BASES DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR

Quando as bases de conhecimento necessárias ao professor de língua inglesa é questão vinculada à literatura acadêmica, Lee S. Shulman (1986) apresenta-se como um grande nome, haja vista sua contribuição à área educacional, conforme pode ser constatado em pesquisas que tratam das bases de conhecimento profissional para o ensino.

Shulman (1986) argumenta que havia lacuna nas pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores, pois, segundo ele, as pesquisas até então existentes referiam-se às ações do professor ou questões mais pragmáticas, do tipo como o professor gerenciava suas aulas, como ele se organizava, formulava questões, planejava suas aulas, dentre outras. Para Shulman (1986), existiam nas pesquisas o que ele denomina “paradigma perdido”, uma vez que tais estudos ignoravam o que ele caracteriza como um aspecto fundamental no ensino: o conteúdo específico da disciplina. Segundo o autor (SHULMAN, 1986, p. 06):

Ninguém perguntou como o conteúdo específico era transformado a partir do conhecimento do professor para o conteúdo da instrução. Nem perguntaram como formulações particulares daquele conteúdo se relacionavam com que os alunos vieram a saber ou aprender de forma errada.

Dessa forma, Shulman considera “o paradigma perdido” uma problemática muito séria, pois envolve questões políticas e de pesquisa. Assim, com

o intuito de preencher essa lacuna, o autor (SHULMAN, 1986, p. 8) toma como base as seguintes perguntas direcionadoras:

Quais são as fontes de conhecimento do professor? O que um professor sabe e quando ele ou ela veio a saber? Como o novo conhecimento é adquirido, como o velho conhecimento é recuperado, e ambos combinados para formar uma nova base de conhecimentos?

Baseado nestas perguntas, o autor afirma que os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimento sendo os principais: **conhecimento da disciplina, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento curricular** (ênfase minha). Esses conhecimentos são apresentados de várias formas, tais como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico).

O **conhecimento da disciplina**(ênfase minha) é o conhecimento do professor sobre a matéria que ele leciona, tais como conceitos, estruturas, regras e as especificidades de cada área. Porém, para o autor, o professor precisa entender mais do que somente a matéria que ensina, ele precisa entender porque as coisas são da maneira em que estão postas (SHULMAN, 1986).

Quanto ao **conhecimento de conteúdo pedagógico** (ênfase minha), este se refere às formas de representação, seja por meio de exemplos, ilustrações, analogias, explicações e demonstrações utilizados pelo professor de forma a tornar o conteúdo compreensível para seus alunos. Para o autor, o conhecimento de conteúdo pedagógico é o que faz com que determinados assuntos sejam fáceis ou difíceis para os aprendizes e que faz com que o professor saiba lidar com as concepções e as preconcepções que os alunos trazem para o contexto de ensino/aprendizagem.

O **conhecimento curricular**(ênfase minha) refere-se ao conhecimento, pelo professor, da variedade dos programas preparados para o ensino de determinados assuntos em níveis específicos, bem como o conhecimento da gama de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas curriculares em sua determinada área.

Mateus (2005), menciona outros quatro tipos de conhecimento propostos por Shulman (1987): o **conhecimento pedagógico geral**, que se refere ao conhecimento dos aspectos gerais que abrangem o processo de ensinar e

aprender envolvendo, por exemplo, o manejo de sala de aula, grupos de trabalho e questões de gestão de escola; **o conhecimento dos alunos e de suas características**; **o conhecimento do contexto educacional**, incluindo desde questões micro como a sala de aula até questões que envolvem as comunidades e culturas de onde atua e, finalmente, **conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais** e de seus fundamentos históricos e filosóficos (ênfase minha).

Quevedo-Camargo (2011) revisa pesquisas posteriores às de Shulman, na área de formação de professores de línguas, incluindo referências como Johnson e Freeman (2001), que tratam especificamente da questão do ensino de línguas. No contexto brasileiro, a autora cita Almeida Filho (1999, 2000, 2004) e Basso (2001), que tratam da competência necessária ao professor de língua estrangeira.

Com base em Johnson e Freeman (2001), Quevedo-Camargo (2011, p. 92) postula que

a base de conhecimento dos professores de línguas compõe-se de três grandes áreas: (1) o conteúdo dos programas de formação de professores de línguas (o que os professores precisam saber); (2) as pedagogias que são ensinadas nesses programas (como os professores devem ensinar); e (3) as formas institucionais de ensino por meio das quais o conteúdo e as pedagogias são aprendidas (como os professores aprendem a ensinar).

Quando retomo a discussão sobre as bases de conhecimento necessárias ao professor, estou longe de propor 'amarras' à formação ou à atuação dos profissionais da área, pois, assim como Johnson (2009), defendo a ideia de que, ao estabelecer conhecimentos basilares, objetiva-se, primeiramente, estabelecer critérios e objetivos a serem observados, trabalhados e (re)construídos na educação inicial do curso e, com isso, legitimar a profissão, como argumentado por essa autora. Ela menciona o caso especificamente da área de formação de professores de inglês como segunda língua – no nosso contexto, de língua estrangeira, onde, a partir da minha participação como docente, posso afirmar que parece enraizado o discurso de que basta saber falar a língua para ensiná-la.

Retomando a pesquisa de Shulman (1986) e comparando-a com o trabalho de Johnson (2009), percebo que as pesquisas desta última autora podem ser equiparadas a três grandes áreas das bases de conhecimento do professor

postuladas por Shulman. O **conhecimento do conteúdo específico**(SHULMAN, 1986) é tratado por Johnson (2009) como *o que os professores precisam saber*; o **conhecimento pedagógico geral** (SHULMAN, 1986), equivale a *como os professores aprendem a ensinar* (JOHNSON, 2009) e o **conhecimento pedagógico do conteúdo**(SHULMAN, 1986), a *como os professores devem ensinar*(ênfases minhas).

Dessa forma, embora as propostas de Shulman (1986) possam parecer prescritivas e ainda que estas reflitam o seu tempo histórico e lugar social, saliento a contribuição desse teórico para os programas de educação de professores nos dias atuais. A importância da noção de base de conhecimento do professor se faz ainda viva, presente e muitíssimo importante diante de programas de educação de professores que talvez falhem pelo desejo de adesão à atualidade, em detrimento de equilíbrio, tipos de conteúdos e habilidades para os profissionais da linguagem.

Trazendo a discussão sobre as bases de conhecimento para o contexto de pesquisa, entendo que elas, interpretadas por meio de análise, possibilitam entrever traços identitários do professor.

1.4 REPRESENTAÇÃO

A fim de articular conceitos de representação e justificar o sentido adotado nesta pesquisa, trago contribuições da Filosofia (DURKHEIM, 1924/2002; MARX; ENGELS, 2002), Psicologia (MOSCOVICI, 2003) e da ADC (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE, 2006).

Émile Durkheim (1924/2002) define, pela primeira vez, o termo representação como ideias ou ações sociais impostas aos indivíduos pela sociedade. Assim, ao estudar o conceito ora apresentado, Silva (2008, p. 79) conclui que, nessa concepção, “as ações individuais são sobrepostas pelo social”. Durkheim (1924/2002) ainda considera as relações materiais entre os seres humanos enraizadas em um paradigma positivista.

Em 1845, Karl Marx interpreta o termo representação como fenômeno inscrito na história, nas relações materiais e na vida social. Nesse aspecto, o conceito de Durkheim se assemelha ao de Marx. Por outro lado, Marx (1845) não nega a ideologia que o termo traz consigo. Em outras palavras, o elemento subjetivo subjaz o próprio ato de representar.

Em 1961, o psicólogo social Serge Moscovici amplia o conceito durkheimiano de representação social, aliando-a a perspectiva individual das consciências. O termo passa a ser compreendido como

sistemas de valores, ideias e práticas que permitem as pessoas orientar-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicar-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal (MOSCOVICI, 2003, p. 593).

Ainda em relação à literatura disponível sobre representação, trago o conceito de representação postulado por Fairclough (2003, p. 166), conceito em que esta pesquisa se apoia. Para o autor:

Como alguém representa o mundo, com o que alguém se compromete, por exemplo, o grau de comprometimento com a verdade, é uma parte do como alguém se identifica, necessariamente em relação aos outros com quem ele está interagindo.³

Nessa perspectiva, a relação de uma pessoa com os outros e com os objetos disponíveis na sociedade recai sobre sua representação de mundo. A questão da representação para Fairclough (2003) está relacionada ao conceito de discurso na perspectiva da ACD: “Eu vejo discursos como maneiras de representar o mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ de pensamentos, sentimentos, crenças, etc. e o mundo social” (2003, p. 124).

A maneira como uma pessoa representa a realidade constitui diferentes discursos, que estão de acordo com seu modo particular de ver e interpretar o mundo, associados à sua posição, à sua identidade pessoal e social e à relação estabelecida com os demais (FAIRCLOUGH, 2003). O autor argumenta ainda que discursos não são somente representações da realidade como ela é ou como é interpretada, mas são também projeções de diferentes possibilidades de como pode ser esta realidade, projetando mudanças de acordo com suas próprias perspectivas.

Assim, a maneira como a pessoa representa diferentes aspectos da realidade pelo seu discurso, pode ser identificada pelo seu modo particular de usar a

³ Todas as referências de obras não traduzidas para português citadas neste trabalho, foram traduzidas livremente pela autora desta dissertação.

linguagem, “que pode ser visto como ‘realizando’ um discurso” (RESENDE, 2006, p. 72). Nesse mesmo sentido, a autora, referindo-se às macrofunções da linguagem postuladas pela LSF de Halliday, afirma que

a função ideacional da linguagem é sua função de *representação* da experiência, um modo de modelar a ‘realidade’ na língua: os enunciados remetem a eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana por meio de relação simbólica (RESENDE, 2006, p. 57).

Dessa forma, defende, é possível analisar representações por meio da linguagem, já que uma de suas funções, entre inúmeras, é a de representar o mundo do falante.

1.5 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A Análise de Discurso Crítica(doravante ADC) tem como princípio basilar a noção de discurso como elemento da prática social, dentro de uma relação de natureza dialética, ou seja, por um lado o discurso constitui a realidade, por outro, ele é por ela constituído (FAIRCLOUGH, 1992/2001). A ADC apresenta-se como abordagem teórico-metodológica que usa pressupostos provenientes das Ciências Sociais e da Linguística, partilhando do interesse pela busca do funcionamento da sociedade contemporânea, estabelecendo relação direta com a linguagem. Ela tem como uma das principais características o seu caráter interdisciplinar,por romper as fronteiras epistemológicas com outras teorias, promovendo a transformação e o funcionamento dessas teorias a favor da abordagem sociodiscursiva (RESENDE;RAMALHO, 2006). Dessa forma, a ADC pode estar ligada a diferentes abordagens teóricas, métodos de pesquisa e agendas, sendo “orientada pelo problema de pesquisa” e tendo como interesse comum questões que envolvem poder, injustiça, abuso e mudanças culturais, políticas e econômicas na sociedade. (FAIRCLOUGH, MULDERRIG, WODAK, 2011). Apresentam-se como maiores precursores dessa vertente teórica Teun van Dijk, GuntherKress e Norman Fairclough. Aqui, adoto os pressupostos teóricos e metodológicos da ADC de Fairclough (1989; 1992/2001; 2003) e de Chouliaraki e Fairclough (1999/2007).

Considerando a complexidade no uso da terminologia **discurso** no âmbito da vertente ora discutida, considero relevante e necessário apresentar o

modo como concebem esse termo Chouliaraki e Fairclough (1999/2007), durante o percurso desta investigação: primeiramente, esses autores veem o **discurso** (ênfase minha) como qualquer forma de comunicação, quer verbal, visual ou corporal. É concebido como prática social, constituído socialmente, mas também constitui identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças. “Nisso consiste a dialética entre discurso e sociedade: o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social.” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 27). Quanto ao uso do termo discurso como prática social, Fairclough argumenta sobre as implicações dessa afirmação:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Assim, discurso figura como via de mão dupla, e esta relação entre discurso, como modo de representar e como modo de agir, produz efeitos na estrutura social e nas lutas sociais que podem definir relações de poder e de dominação. De acordo com essa visão dialética de discurso nas práticas sociais, Chouliaraki e Fairclough (1999/2007, p. 22) rejeitam tanto o determinismo, que enfatiza a forte estabilidade das estruturas, quanto o voluntarismo, que superestima o alcance da atividade concreta.

Nesta investigação, adoto a visão de discurso de Fairclough (1989; 1992; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH 1999/2007; FAIRCLOUGH, 2003; 2010; FAIRCLOUGH et al., 2013), pois penso que a materialidade dos discursos dos professores egressos contribui para a concretização dos aspectos que constituem sua classe, a de professores de língua inglesa, graduados por uma mesma IES, da qual também sou egressa. Ao mesmo tempo, considero que o meio ao qual os professores pertencem contribui para constituição do seu discurso, pesando assim na construção de sua identidade profissional.

1.5.1 Breve Histórico

A ADC teve início com movimentos ainda na década de 70, com estudos sobre a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise (PEDROSA, 2005). Porém, foi somente em 1991 que se deu um marco importante para o desenvolvimento de uma nova corrente na Linguística, a ADC. Na ocasião, os teóricos Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo Van Leeuwen e Ruth Wodak reuniram-se em Amsterdam para um simpósio de dois dias (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Segundo Pedrosa (2005), àquela época, também já haviam sido publicados *Discourse & Society*, periódico criado de van Dijk em 1990; os livros *Language and Power*, de Norman Fairclough, e *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak, ambos em 1989, e a *Prejudice in Discourse*, sobre racismo, de Teun van Dijk (1984). Acrescento à lista, a obra *Communicating racism* (1987), do mesmo autor.

No Brasil, a ADC teve início nos anos de 1990, com os trabalhos das pesquisadoras Carmen Rosa Caldas-Coulthard, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Izabel Magalhães, na Universidade de Brasília (UnB). Outro marco importante no contexto brasileiro foi a publicação do livro *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*, editado por Caldas-Coulthard e Malcolm Coulthard, em 1996 (FIGUEIREDO, 2008). Assim, em meados dos anos 90 surgem as primeiras pesquisas sobre Linguagem e Gênero (PIASECKA-TILL, 1994; FERONHA, 1995; FIGUEIREDO, 1995; OSTERMANN, 1995; HEBERLE, 1997, dentre outras) sob orientação da pesquisadora Caldas-Coulthard (FIGUEIREDO, 2008).

Resende e Ramalho (2006) ressaltam o fato de existirem diferentes abordagens de análises críticas da linguagem. A abordagem faircloughiana, é a chamada Teoria Social do Discurso, porém, convencionou-se chamá-la de ADC, pelo fato de Fairclough apresentar-se como expoente dessa vertente teórica.

A ADC recebe influências de duas outras grandes vertentes teóricas: da Linguística Crítica e da LSF, de Halliday (1985; 2004). Utilizando teorias e métodos de análise textual da *linguística sistêmica* de Halliday (ênfase minha), a LC focaliza a relação entre texto, poder e ideologia (MAGALHÃES, 2004).

No entanto, segundo Fairclough (1992; 2001), a tentativa de concentrar a análise linguística e a teoria social teve “sucesso limitado”, pois enquanto a teoria de análise textual confere ênfase maior à análise linguística, em detrimento aos conceitos de ideologia e poder, a teoria social destaca a perspectiva social, distanciando-se da análise linguística.

Dessa forma, Fairclough, em sua obra *Discurso e mudança social* (2001, p. 22), traz, sob a Teoria Social do Discurso, a proposta que denomina Análise de Discurso Textualmente Orientada:

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais sócio teórico de 'discurso' com o sentido de 'texto e interação' na análise de discurso orientada linguisticamente.

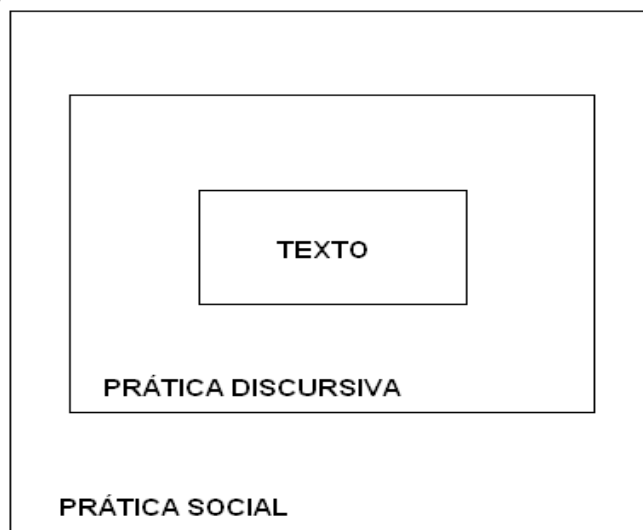
Esse modo de conceber o discurso leva o autor a sugerir sua *análise tridimensional do discurso* (ênfase minha). O autor argumenta que qualquer evento ou exemplo de discurso deve ser considerado, simultaneamente, um *texto* (análise linguística), um exemplo de *prática discursiva* (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de *prática social* (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo) (FAIRCLOUGH, 1992; 2001; ênfase minha). Essa concepção do discurso, reproduzida na Figura 1, destina-se, segundo o autor (1992), à organização da análise.

Na obra *Discourse in Late Modernity*, de Chouliaraki e Fairclough (1999/2007), o discurso passa a ser visto como um momento da prática social, o que leva este último autor a entender que qualquer evento discursivo deva ser tratado simultaneamente como exemplos de *evento social*, *prática social* e *estrutura social* (FAIRCLOUGH, 2003, ênfase minha).

O evento social está contido na prática, que, por sua vez, está contida na estrutura social. *Estruturas sociais* são “entidades abstratas” como, por exemplo, um sistema linguístico ou um sistema educacional ou econômico (ênfase minha). Já os *eventos sociais* configuram-se como o mais concreto, são as ações dos agentes, como, por exemplo, a aula (ênfase minha); as *práticas* medeiam a estrutura (entidade abstrata) e o evento social (entidade concreta), sendo a estrutura social ‘um conjunto de possibilidades’ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23), que podem ser

mantidas ou transformadas, dependendo da prática social. Assim, a prática social apresenta-se como elo entre evento social e estrutura social.

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: (FAIRCLOUGH, 1992).

Trazendo a ADC como perspectiva teórica para esta investigação, posso dizer que, nesta pesquisa, os participantes (professores de inglês) são elementos das práticas sociais. Como exemplo de estruturas sociais, cito o sistema educacional (dentro do qual está a instituição de ensino superior e o curso de Letras) e o sistema econômico, onde estão as distintas profissões, incluindo a de professores. Sendo as estruturas sociais um conjunto de possibilidades, elas são constituídas através dos tempos, historicamente, refletindo os valores que são instituídos ou destituídos nas práticas sociais e por meio destas.

1.5.2 ADC Como Método de Análise

Chouliaraki e Fairclough (1999/2007) mais uma vez expandem e apresentam um modelo analítico sobre que aspectos devem estar envolvidos em uma análise com base nos princípios teórico-metodológicos da ADC, de forma a refletir sobre mudanças sociais na contemporaneidade. Os autores salientam a complexidade dessa forma de análise e deixam claro que sua proposta pode ser aplicada em sua totalidade ou não; que tudo depende do enfoque analítico

escolhido. Face a isso, os autores organizam sua proposta analítica em cinco estágios(CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999/2007, p. 60):

1. um problema (atividade, reflexividade);
2. obstáculos para superação do problema;
3. funcionamento do problema na prática;
4. possíveis modos de se superar os obstáculos e
5. reflexões sobre as análises.

1.5.3 ADC e LSF

Fairclough serve-se da LSF de Halliday para operacionalização das análises da ADC. Ao fazer tal escolha, argumenta que a “LSF está profundamente preocupada com a relação entre língua e outros elementos e aspectos da vida social, e que sua abordagem para a análise linguística de textos está sempre orientada ao caráter social dos textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 5). A esse respeito, (Magalhães, 2004, p. 117), postula que a ACD:

Estabelece ligação com dois fortes campos de estudos: de um lado, a teoria social crítica e, de outro, a linguística sistêmico-funcional. [...] A definição de linguagem em que ambas se baseiam é a de linguística instrumental: o estudo da linguagem para compreender outros fenômenos, apresentando características que dependem do propósito do estudo. [...] A linguística sistêmico-funcional defende a ideia de que os sistemas linguísticos são abertos à vida social, pois se constroem na interseção das macrofunções da linguagem: ideacional; interpessoal; e textual. Essa abordagem da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da teoria crítica do discurso.

As macrofunções da linguagem – função ideacional, interpessoal e textual, às quais se refere a autora – são apresentadas por Halliday como metafunções e ocorrem de maneira simultânea nos textos, construindo significados. A *função ideacional* diz respeito à representação dos aspectos do mundo por meio da linguagem. A *função interpessoal* refere-se à natureza interativa da linguagem ou da língua como ação. A *função textual* facilita as duas funções acima organizando as mensagens de forma coerente e coesa (HALLIDAY, 1985/2004, ênfase minha).

Enquanto Halliday explica as funções sociais da linguagem, Fairclough (2003) prefere se referir aos tipos de significados criados. Este autor compartilha a visão de texto como sendo uma forma de representação do mundo

físico, social e mental, porém de maneira distinta daquela postulada por Halliday. Ele entende que o discurso figura de três maneiras nas práticas sociais e nas relações entre textos e eventos: como modo de agir, como modo de representar e como modos de ser (FAIRCLOUGH, 2003), correspondendo, respectivamente, aos significados acionais, representacionais e identificacionais.

Segundo Fairclough, o *significado representacional* se aproxima da função ideacional de Halliday, que aborda a representação da realidade nos textos, o *significado acional* observa o texto como meio de interação em eventos sociais em relação aos participantes desse evento, e o *significado identificacional* refere-se à construção das identidades no discurso. Tanto o significado acional quanto o identitário correspondem à função interpessoal de Halliday.

Como forma de ilustrar as terminologias praticadas pelos dois autores, apresento o Quadro 1, elaborado por Figueiredo (2009):

Quadro 1 - Cruzamento da visão social da linguagem, segundo a ACD e a LSF.

Aspectos do social constituídos (em parte) pelo discurso	Significados textuais (FAIRCLOUGH, 2003)	Metafunções hallidayanas (HALLIDAY, 1985/2004)
Sistemas de conhecimento e crença	Representacionais	Metafunção ideacional
Relações sociais	Acionais	Metafunção interpessoal
Identidades sociais	Identitários	Metafunção interpessoal

Tanto as metafunções de Halliday quanto os tipos de significados de Fairclough apresentam-se como formas de entendimento de discurso em relação aos aspectos da prática social (acional, representacional e identificacional). Esta relação é, para Fairclough, dialética: o discurso “incorpora e é incorporado por outros elementos” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 227), tem efeitos causais e, assim, o uso da linguagem constitui simultaneamente “identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (FIGUEIREDO, 2009, p. 743).

Fairclough (2003, p. 26) argumenta que o discurso figura de três maneiras nas práticas sociais e as associa aos três tipos de significados descritos acima. Assim, para o autor, a ação está associada aos gêneros; a representação, ao discurso, e a identificação, ao estilo. O Quadro 2 sintetiza essas associações:

Quadro 2 - Elementos da Prática Social (FAIRCLOUGH) associados à LSF (HALLIDAY).

LSF (HALLIDAY)	ACD (FAIRCLOUGH)
Ação	Gêneros
Representação	Discurso
Identificação	Estilo

Os diferentes *gêneros* que usamos na prática social são diferentes maneiras de agir e interagirmos. Por meio dos *discursos*, codificamos experiências e vivências do mundo e cada indivíduo tem sua forma de posicionamento ao usar a linguagem constituindo, assim, modos de ser ou de se auto-identificar. Trazendo essa perspectiva para a análise de textos em ADC, Fairclough (2003, p. 28), postula:

Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos fazendo duas coisas interligadas: (a) olhando para eles em termos dos três aspectos do significado, Ação, Representação e identificação, e como estes são percebidos nas diversas características de textos (seu vocabulário, sua gramática, e assim por diante), (b) fazendo uma conexão entre o evento social concreto e práticas sociais mais abstratas, perguntando, que gêneros, discursos e estilos são elaborados, e como os diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam no texto?

Assim, a análise do discurso deve estabelecer relação entre estes três tipos de significados e o contexto social no qual estão inseridos – o evento social, a prática social e a estrutura social, verificando, por meio de traços linguísticos, como todos esses aspectos estão articulados no texto (RESENDE, 2006).

Relacionando essa posição da teoria de Fairclough a da LSF de Halliday, Resende (2006) postula que gêneros, discurso e estilos ligam o texto a outros elementos do social – as relações internas do texto e suas relações externas. Por isso, a operacionalização desses conceitos mantém o cerne do pensamento de Halliday.

Finalizando essa caracterização da relação transdisciplinar entre as duas teorias – ACD e LSF -, passo à Modalidade.

1.5.4 Modalidade

Uma das categorias para a operacionalização dos conceitos acima na análise de discurso é a categoria *Modalidade*. O conceito modalidade é definido por Halliday como “o julgamento do falante sobre as probabilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz” (HALLIDAY, 1985/2004, p. 75). Para Halliday a modalidade está relacionada a um traço semântico essencial, a polaridade (RESENDE, 2006, p. 80).

A polaridade pode ser definida como a escolha entre o positivo e o negativo ou entre o sim e o não; localiza-se numa “região de incerteza” entre esses dois pólos, sendo que, para Halliday, a modalidade divide-se em duas subcategorias: modalização e modulação.

A modalização e a modulação têm significados diferentes para proposições e propostas (HALLIDAY, 1985/2004). Em *proposições* (trocas de informações), há dois tipos de possibilidades: os graus de probabilidade e os graus de frequência. Os graus de probabilidade são indicados pelo uso de advérbios do tipo ‘possivelmente’, ‘provavelmente’, ‘certamente’. Figueiredo (2013) acrescenta os advérbios ‘talvez’, ‘assim’, os adjetivos ‘provável’, ‘possível’, ‘certo’, e os verbos ‘pode ser’, ‘poderia ser’. Já os graus de frequência variam entre ‘às vezes’, ‘geralmente’ e ‘sempre’ (HALLIDAY, 1985/2004, p. 147). Em *propostas* (trocas de bens e serviços), o significado dos polos positivo e negativo envolve prescrever e proscreever, por exemplo, ‘faça isso’, ‘não faça isso’, respectivamente. Dentro das propostas, o autor ainda afirma que há duas possibilidades: o grau da obrigatoriedade ‘permitido’, ‘esperado’, ‘obrigado’ e o grau de inclinação: ‘desejoso de’, ‘ansioso por’, ‘determinado a’. Neste último, as escalas de obrigação ou inclinação são referidas como *modulação*, enquanto que nas proposições, os graus de probabilidade e frequência são chamados de *modalização* (HALLIDAY, 1985/2004, p. 147).

Trazendo a perspectiva teórica de Fairclough para tópico de discussão, Resende (2006) aponta duas distinções entre as perspectivas teóricas de Halliday e Fairclough, com vistas à modalidade. Primeiramente, Fairclough não faz a bipartição da modalidade em modalidade e modulação, mas as unifica sob a denominação *modalidade* (ênfase minha). Para Fairclough (2003, p. 166, tradução minha),

A modalidade é importante na texturização de identidades, tanto pessoais ('personalidades') como sociais, no sentido de que com o que você se compromete é uma parte significativa do que você é – assim escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto identidade.

Por sua propriedade dialética, a categoria modalidade está estreitamente relacionada aos três aspectos de significado nos textos – ação, representação e identificação (FAIRCLOUGH, 2003). Para esse proponente, a maneira com que uma pessoa representa o mundo ou como se compromete nos textos, nas interações sociais, é o modo com o qual ela forma sua identidade. Assim, “identidades são relacionais: quem a pessoa é, é uma questão de como a pessoa se relaciona com o mundo e com outras pessoas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).

A escolha de modalidades, na interação com o outro, não é significativa apenas no âmbito da identificação, mas também na ação e representação, pois, para o autor, modalidade pode ser vista como ‘comprometimento’, ‘atitudes’, ‘julgamentos’ e ‘pontos de vista’ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166). Em outras palavras, a modalidade tem a ver com o quanto as pessoas se comprometem, ao fazerem “afirmações, perguntas, demandas ou ofertas” (RESENDE, 2006).

Afirmções e perguntas estão relacionadas à troca de conhecimento, enquanto demandas e ofertas relacionam-se à troca de atividades, sendo que estas correspondem às trocas de informação e de bens e serviços propostas por Halliday (RESENDE, 2006). Nas afirmações e perguntas (trocas de conhecimento), a modalidade é epistêmica, ou seja, “refere-se ao comprometimento com a ‘verdade’” e nas demandas e ofertas (trocas de atividades), a modalidade é deontica, quando se “refere ao comprometimento com a obrigatoriedade e ou/ necessidade” (RESENDE, 2006, p. 82).

A análise de modalidades nos textos pode ajudar, portanto, a identificar representações do falante em relação às suas bases de conhecimento, bem como a identificar alguns de seus traços identitários.

Adoto os conceitos teórico-metodológicos e analíticos da ADC de Fairclough, por confiar ser esta uma vertente teórica que pode me dar respaldo na análise do discurso dos professores, em relação à formação inicial no contexto pesquisado, de suas representações “do que é, como veio a ser, e o que pode se tornar” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999/2007, p. 4).

Enfim, destaco a importância da ADC para análise de dados qualitativos desta pesquisa, pois, fundamentada na teoria social crítica e nas propostas de mudanças sociais de Fairclough, focalizo as bases de conhecimento daqueles que me forneceram os dados, enquanto professores de língua inglesa, em resposta a indagações e ou proposições que lhes pediram que se auto-atribuem níveis de proficiência linguística em inglês, a partir de diferentes fontes formativas, bem como que lhes pediu que indicassem os tipos de conhecimento que julgam necessários à sua atuação profissional. Também me refiro às respostas a minhas perguntas sobre que elementos constitutivos de seu curso de Letras contribuíram para sua atuação profissional, e, por fim, que recursos discursivos são utilizados para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que se fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade profissional.

Tendo apresentado as perspectivas teóricas em que este estudo está embasado, passo ao próximo capítulo, tratando dos procedimentos metodológicos que subsidiam a análise do *corpus*.

CAPÍTULO 2

DESENHO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordo as seguintes questões sobre esta pesquisa: natureza, confiabilidade e validade, ética, contexto, sujeitos, participante, pesquisadora, instrumentos de coleta de dados e sua base de elaboração e abordagens analíticas.

2.1 NATUREZA

Nesta seção, procuro esclarecer minhas posições ontológicas, epistemológicas e metodológicas, que assumi como pesquisadora no desenvolvimento da presente investigação.

Segundo Guba (1990 *apud* REIS, 2006), o paradigma de pesquisa adotado pelo pesquisador “consiste no conjunto de crenças” que guiam suas ações. Nesse sentido (GUBA, 1990, *apud* REIS 2006, p.102),

crenças ontológicas são sobre a “natureza do que é conhecível ou da ‘realidade’”; crenças epistemológicas, sobre “a natureza da relação entre o conhecedor (o pesquisador) e o conhecido ou conhecível”. Crenças metodológicas são a respeito de “como o pesquisador deve buscar o conhecimento”

A maneira como concebi a coleta de dados e os modos de analisá-los solicitam-me apontar a adoção de epistemologias e metodologias distintas. Lincoln e Guba (2006) discorrem sobre a (in)comensurabilidade de paradigmas. Em sua obra de 2006, eles reveem uma posição anteriormente tomada, de que paradigmas eram comensuráveis entre si. Em 2006, eles afirmam que paradigmas positivista e pós-positivista são incomensuráveis com os demais paradigmas qualitativos (Teoria Crítica, Construcionismo ou Construtivismo e Interpretativismo). Embora os autores exponham as diferenças paradigmáticas, exerci a prerrogativa do critério de adequação ao propósito⁴ (COHEN; MANION; MORRISON, 2000), que me concede liberdade para adotar instrumentos e métodos distintos, a serviço de oferecerem respostas às perguntas de pesquisa.

⁴ *Fitness for purpose.*

Por conseguinte, inscrevo esta pesquisa, de cunho qualitativo, nos paradigmas pós-positivista e construcionista. No primeiro, por lidar com dados de 20 sujeitos⁵, indexando resultados em termos numéricos, e buscando temas recorrentes presentes em suas respostas subjetivas. Ao pressupor que posso fazer a leitura dos significados que tais sujeitos têm dos objetos de que são indagados (voltados à base do conhecimento do professor), assumo epistemologia interpretativista, isto é, relativamente objetiva. Minha ontologia, guiada pelos valores pós-positivistas é subjetivista, portanto encaro os seres humanos como sujeitos subjetivos e únicos, embora aborde seus dados das maneiras mencionadas.

Insiro esta pesquisa de forma mais acentuada no paradigma construcionista. Assumo a posição ontológica relativista, segundo a qual o “local e realidades são especificamente construídos” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 173). Considerando o fato de a pesquisa ter se originado de uma inquietação própria acerca de uma realidade na qual estou envolvida, descarto a existência de certa neutralidade e de poder ser completamente objetiva em relação ao objeto e ao contexto pesquisado. Este envolvimento do *eu* pesquisador e ao mesmo tempo o esforço para me distanciar do objeto pesquisado leva-me ao que Lincoln e Guba (2006) chamam de processo de reflexividade: à medida que investigo, questiono e escrevo, também me descubro como pesquisadora, como professora e como aprendiz. Os autores argumentam que

o escrever não é apenas transcrever alguma realidade. A redação – de todos os textos, notas, apresentações e possibilidades – é, antes disso, também um processo de descoberta: descoberta do sujeito (e, às vezes, do problema propriamente dito) e descoberta do eu (LINCOLN e GUBA, 2006, p. 188).

O conhecimento, resultante desta pesquisa é passível de interpretação – uma das características da pesquisa qualitativa. Tais interpretações sofrem influências subjetivas de quem interpreta. Portanto, vejo os resultados também como passíveis de novas interpretações e de novos diálogos.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa situa-se no construcionismo social, já que as interpretações acima citadas não são construídas de forma isolada, “mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de

⁵ APÊNDICE C – Compilação das respostas de 20 participantes para Fase I da análise.

linguagem, etc. que temos em comum” (SCHWANDT, 2006, p. 201). Portanto, construímos nossas interpretações em contextos específicos.

Nesse sentido, o construcionismo social, segundo Schwandt, é também chamado de *perspectivismo*, na epistemologia contemporânea, pois a realidade é parcial. Aquele que vê e interpreta o mundo, o faz a partir de determinada perspectiva, de valores e experiências únicas. Isso significa que meus valores relativos ao conhecimento não são *fundacionalistas*, estes descobertos, mas *não-fundacionalistas*, porque *negociados* (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 181, ênfase minha).

Nesta investigação, além da minha vida pessoal e profissional, que pesam no modo como vejo e interpreto o mundo, adoto, do ponto de vista da pesquisa, as perspectivas teóricas *Base de conhecimento do professor, ADC, LSF e Representação*. São estas perspectivas que me permitem retratar a realidade de determinado modo, passível de críticas e reelaboração futura, como é natureza do conhecimento aqui esposada.

2.2 CONFIABILIDADE E VALIDADE

Em pesquisa qualitativa, preceitos de confiabilidade e validade têm importância para o julgamento da qualidade de seus resultados. Confiabilidade, nesse tipo de pesquisa, é uma pré-condição, porém insuficiente, para a validade (COHEN, MANION, MORRISON, 2000), pois, segundo Reis (2006, p. 105), “as interpretações são sempre uma representação, uma reconstrução da interpretação dos outros”. Em pesquisas qualitativas, validade tem a ver com honestidade, profundidade, riqueza e escopo dos dados alcançados, a abordagem aos participantes, a extensão da triangulação e a objetividade dos pesquisadores (COHEN, MANION, MORRISON, 2000).

São vários os tipos de validade, porém, para julgamento da qualidade desta pesquisa, apoio-me principalmente nas validades interna e externa. A validade interna procura assegurar a credibilidade durante o processo de investigação, a solidez do desenho da pesquisa, a credibilidade e a autenticidade dos dados. Entende-se por autenticidade, a habilidade do pesquisador de relatar uma determinada situação, por meio dos olhos dos participantes e, por fim, o escrutínio da análise dos dados, ou quando a explicação de um evento pode ser

sustentada por estes (COHEN, MANION, MORRISON, 2000). A validade externa tem mais a ver com os resultados da investigação, e a contribuição da pesquisa para a área em que ela se inscreve (REIS, 2005).

2.3 ÉTICA

Como pesquisadora, no exercício de investigar e compreender o que os outros estão fazendo e, posteriormente, de tornar público o conhecimento resultante desta investigação (SCHWANDT, 2006), tomo para mim a responsabilidade moral de preservar a integridade do outro, bem como a responsabilidade de considerar os efeitos dos resultados da pesquisa para os sujeitos e participante.

Tomando a ética como princípio do cuidado e respeito com o outro, tomei algumas medidas, desde a primeira abordagem aos sujeitos e à participante, desde a obtenção dos dados até a conclusão das análises.

O contato com todos os envolvidos foi feito via e-mail, e procurei assegurar-lhes a confiabilidade e a seriedade da pesquisa já no corpo da mensagem, fornecendo explicação sobre o motivo do meu contato, o objetivo da pesquisa e a solicitação de manifestarem desejo de participarem ou não da pesquisa.

Tendo obtido o aceite de 20 egressos, enviei-lhes o instrumento de coleta de dados, juntamente com o documento denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶ (TCLE), o qual continha as seguintes informações: o objetivo do documento, o objetivo da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e de análise, e os benefícios esperados com a pesquisa. Procurei certificar-lhes de que seu anonimato e sua privacidade seriam preservados com a garantia de que seus nomes não seriam revelados. Também lhes dei liberdade para se retirarem da pesquisa no momento em que lhes conviesse, sem que tal decisão viesse a lhes acarretar quaisquer ônus. Por fim, assegurei-lhes que as análises seriam posteriormente com eles compartilhada, a fim de conhecer suas reações possíveis à interpretação, bem como para obter confirmações e/ou retificação do conteúdo da análise.

⁶ APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.4 CONTEXTO

2.4.1 Instituição de Ensino Superior

A instituição onde os primeiros dados foram coletados é estadual e localiza-se no interior do Paraná. Surgiu como Instituição de Ensino Superior de direito privado com o nome de Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, mantida pela Fundação de Ensino Superior de Campo Mourão - Fundescam. Foi criada em 24 de agosto de 1972, pela Lei Municipal 26/72, e transformada pela Lei Municipal 192/78, de 24 de abril de 1978, em fundação de direito público. A Lei Estadual 8.465, de 15 de janeiro de 1987 e o Decreto 398, de 27 de abril de 1987, estadualizaram e instituíram a Fecilcam.

Atualmente, a Fecilcam atua no ensino, na pesquisa e na extensão e oferta 10 cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção Agroindustrial, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Turismo e Meio Ambiente.

Em 2010, a Fecilcam passou a compor a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR –, que teve seu estatuto aprovado mediante o Decreto do Governo do Estado 8.593, de 20 de outubro de 2010. A Universidade é constituída por sete campi, localizados em diferentes Mesorregiões do Estado, nas cidades de Apucarana (FECEA), Campo Mourão (FECILCAM), Curitiba (FAP e EMBAP), Paranaguá (FAFIPAR), Paranavaí (FAFIPA) e União da Vitória (FAFIUV).

Escolhi esse contexto para a pesquisa em razão de ser essa instituição o local onde concluí a graduação e especialização, tendo passado, portanto, seis anos nesse local, como professora em pré-serviço. Tendo retornado depois de 10 anos como professora formadora, tive o desejo de conhecer mais a fundo aspectos das identidades de professores que têm sido formados nessa instituição, enfocando suas bases de conhecimento enquanto profissionais de ensino de inglês, sob as perspectivas teóricas mencionadas.

2.4.2 Curso de Letras

O Curso de Letras é de licenciatura dupla Inglês e Português, noturno, com duração de quatro anos totalizando 3.680 horas e recebe alunos de

várias cidades da região de Campo Mourão, no Estado do Paraná. Desde a implantação da língua inglesa no curso, a grade curricular oferece quatro aulas de inglês semanais, sendo que na grade atual os alunos têm contato maior com a língua no terceiro e quarto anos do curso, com as disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa, contando com quatro aulas semanais no terceiro ano e duas aulas semanais, no quarto (FECILCAM, 1987).

2.4.3 Parecer Para Reconhecimento do Curso de Letras - Licenciatura Plena Inglês/Português

O documento de n. 022/90, aprovado em 09 de fevereiro de 1990 (FECILCAM, 1990), é parecer emitido pelo Conselho Estadual de Educação, escrito e conferido no local por um relator desse conselho, com o objetivo de convencer o plenário do Conselho Estadual de Educação a transformar o Curso de Letras de licenciatura curta em licenciatura plena, inglês e português.

O texto é de caráter informativo, descritivo e também argumentativo. Para salientar este último aspecto, utilizo excertos retirados do texto com destaques em itálico: “o corpo docente é constituído por professores *qualificados*, a biblioteca tem *boa e confortável* instalação, os recursos materiais estão em *boas* condições de conservação”. O uso desse tipo de linguagem, como o uso de adjetivos, tem o objetivo de convencer o leitor, à época os membros do plenário, a aprovarem o curso e, atualmente, de informar o leitor sobre as condições da faculdade àquela época e, ao mesmo tempo, convencê-lo de que a IES tinha condições de ter um curso de Letras na modalidade de licenciatura plena. Apesar de centrar seus argumentos nas condições materiais para o bom funcionamento do curso, percebemos que o relator somente comenta sobre a língua estrangeira no item equipamentos: “Informa a comissão que a instituição apresenta um *bom audiovisual* de Língua Estrangeira. Há um projeto, já aprovado e em andamento, para a implantação de um Laboratório de Línguas” (FECILCAM, 1990). Não obstante, o relator não especifica quais seriam os equipamentos que constituem o *bom audiovisual* para o ensino de língua estrangeira.

Quanto ao laboratório de línguas citado acima, o projeto existente à época fora concretizado (informação esta fornecida na condição de ex-aluna e ex-professora desta instituição). Tal laboratório constava de 40 cabines, aparelhos de

DVD e vídeo cassete, televisão e retroprojektor. Porém, ao longo do tempo e pela falta de manutenção, esse laboratório ficou sem condições de uso e perdeu sua utilidade; ficou fechado e abandonado por muitos anos, até que, recentemente, foi desmontado. Segundo a chefe do departamento de Letras, a área de Língua Inglesa conseguiu um laboratório de informática, mas precisam, nas palavras dela, 'implorar' junto à direção, para a compra de equipamentos e softwares de fonética e oralidade.

O texto que constitui o documento parece apassivar os docentes e a própria instituição, pois dependem da aprovação da proposta de criação de curso para a aprovação do curso em licenciatura dupla, e torna ativo o plenário do Conselho Estadual da Educação, ou seja, um órgão do governo, por dependerem da assinatura de autoridades para o curso ser aprovado.

O argumento central do texto é a ideia de que condições materiais e financeiras, estrutura física, são imprescindíveis para o bom funcionamento do curso, porém o texto omite a ideia de que um bom curso precisa de professores qualificados, posto que não informa a titulação dos docentes. Assim, o valor humano parece ser desconsiderado.

Tal documento apresenta um quadro demonstrativo dos concursos vestibulares de 1984 até 1989, porém não leva em consideração que nos anos de 1984, 1985, 1986 e 1989, dos 108, 141, 130 e 101 alunos matriculados, respectivamente, não houve graduados, e 1987 e 1988 dos 147 e 150 alunos matriculados, graduaram-se apenas 53 e 58 alunos, respectivamente. Portanto, deixa de mostrar um total de desistência nas casas de 64 e 62%, respectivamente. Assim, sendo que o quadro não traz informações dessa natureza em termos percentuais, tais índices podem passar despercebidos pelo leitor.

Os favorecidos pelo texto são a própria instituição, a sociedade em geral, os professores, que terão o curso para lecionar, e os alunos, que poderão desfrutar de um curso gratuito de licenciatura dupla e gratuita.

2.4.4 Sujeitos (Fase I)

São sujeitos (CAMERON et al., 1992) desta pesquisa, professores egressos da IES, graduados entre os anos de 1988 a 2011, que estão atuando como professores de Língua Inglesa em estabelecimentos de ensino da cidade. Primeiramente, recolhi, junto à secretaria da instituição, listas de ex-alunos que se

graduaram nos anos de 1990, 1995, 2005 e 2010. Devido à dificuldade de entrar em contato com esses professores, muitos deles de cidades da região, optei, juntamente com minha orientadora, por escolher os participantes que fazem parte do meu ciclo de amizades e de trabalho, os quais atuam em escolas de idiomas, escolas públicas e particulares e universidades, perfazendo um total de 20 respondentes.

A escolha desses sujeitos, graduados em épocas distintas, foi proposital no sentido de averiguar possíveis regularidades presentes nos discursos desses professores, que têm em comum a IES na qual se graduaram, porém, devido ao aspecto temporal, em contextos sócio-históricos presumidamente distintos. Além disso, considerei a possibilidade de haver um ciclo de formação de professores de língua inglesa com baixa proficiência linguística. Essa consideração se deveu não somente ao meu conhecimento e à longa exposição ao contexto que deste estudo – primeiramente, como aluna, entre os anos de 1988 a 1992 e 1998 a 2000, e, depois, como professora formadora, entre os anos de 2008 a 2011, mas, também e, sobretudo, com base na pesquisa doutoral de Basso (2001), que investigou dados da mesma instituição e cujos resultados apontam para a pouca contribuição da formação inicial para melhoria das competências⁷ em língua inglesa do futuro professor.

No Quadro 3, apresento os sujeitos da Fase I da pesquisa, 20 professores, informando o ano de graduação, em cronologia decrescente, e a código individual dos dados, que permite sua identificação na análise.

⁷ Basso (2001, p. 121) toma como base a definição de competência de Perrenoud (1999, p. 7) como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado (sobretudo) em conhecimentos.”

Quadro 3 - Número e código de sujeitos por ano de graduação.

SUJEITOS	ANO DE GRADUAÇÃO													
	2011	2010	2009	2008	2005	2004	2003	2000	1999	1997	1995	1992	1990	1988
Número	1	3	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1
Código	P1	P2 P3 P4	P5	P6 P7	P8 P9	P10	P11 P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18 P19	P20

A partir da análise qualitativa e quantitativa das respostas de 20 sujeitos, delimito esta pesquisa, escolhendo dentre os dados desses professores, os dados da participante P5⁸ para serem analisados, na Fase II, sob a ótica da ADC.

Fiz a redução do *corpus* para a Fase II de análise principalmente em razão de minha escolha da abordagem analítica utilizada para essa fase da investigação. Para Fairclough (2003), a análise textual com base na ADC não se aplica a grandes quantidades de texto, e a quantidade de material escolhido depende do nível de detalhes a serem analisados. Essa escolha, bem como a própria análise, é, para o autor, inevitavelmente seletiva, pois vai ao encontro das perguntas que escolhemos fazer, em detrimento de outras que poderiam também ser feitas.

Em um segundo momento, optei pelos dados da participante que apresentou maior prontidão em aceitar participar da pesquisa e que apresenta, em seu discurso, possibilidade de contribuir para a discussão pretendida (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999/2007). Assim, analisei os dados da participante que mais argumentara sobre seus pontos de vista, que fora clara em suas respostas, que não desviara daquilo que lhe fora perguntado e, por fim, que não deixara respostas em branco ou que fora incoerente.

⁸ APÊNDICE D – Conjunto de dados da participante para Fase II da análise.

2.4.5 Participante (Fase II)

A participante P5, doravante sob o pseudônimo de Áurea, graduou-se em 2009, tem seis meses de experiência no ensino fundamental em escola de ensino público e privado, bem como seis meses de experiência no ensino superior. Em curso de idiomas, tem sete anos de experiência, sendo que já lecionava nesse segmento profissional quando ingressou no Curso de Letras. Saliento ainda, que, na formação inicial, ela participou de atividades de pesquisa na área de literatura e encontrava-se em período de mestrado em Letras, à época em que respondeu o instrumento da pesquisa.

2.4.6 Pesquisadora

Iniciei minha vida escolar aos sete anos e foi também aos sete que a ansiedade e a curiosidade em conhecer o ambiente escolar acabaram, ao me deparar com minha primeira professora, pessoa avessa a tudo aquilo que eu havia imaginado sobre aquela profissão, que tantas vezes havia imitado nas brincadeiras de faz-de-conta de criança. Assim, a escola tornou-se um pesadelo que eu teria de enfrentar todos os dias, até o final daquele primeiro ano.

Desde o primário até o final do ensino superior, sempre estudei em escolas públicas e sempre obtive excelentes notas, com comportamento e assiduidade exemplares. No entanto, carregava uma frustração: a incapacidade de interagir com meus professores e de me expor em sala de aula. A imagem do meu interlocutor, o professor, fazia com que a timidez falasse mais alto e então deixava de questionar, de solucionar minhas dúvidas, de demonstrar que eu sabia o que estava sendo perguntado pelo professor. Enfim, minha atitude de resignação e suposta passividade criava uma fenda, senão um abismo, entre a pessoa que eu julgava ser e a representação da pessoa que os outros julgavam que eu era. Carreguei essa frustração até o ensino superior e talvez ainda hoje, quando no papel de aluna, ainda tenha vestígios dela.

Na vida familiar, as coisas não eram muito diferentes, não somente eu, mas todos na família evitavam falar sobre emoções e sentimentos. Era como se eles não existissem e cada um vivia fechado em seu mundo. Dessa forma, a

expressão de pensamentos, desde a infância até a fase adulta, fora uma barreira que não conseguia transpor.

Comecei a trabalhar no comércio com 18 anos e foi nesse novo ambiente que vislumbrei ser possível seguir outro caminho, diferente daquele do meu irmão e irmãs, que pararam de estudar ao concluírem o ensino médio. Graças ao exemplo de uma colega de trabalho, que tomava o ônibus todos os dias para ir à Faculdade em outra cidade, que, aos 20 anos, resolvi prestar o vestibular e entrar no Curso de Letras.

Nunca tivera a intenção de ser professora, pelo menos não conscientemente. Por que decidi cursar Letras, não sei. Talvez porque gostasse de Português no ensino médio ou talvez mais do que a matéria, gostava da professora, que está presente em minhas lembranças até hoje. daquelas suas aulas tão especiais e inspiradoras, ficou principalmente a imagem de uma professora que amava o que fazia.

Quanto ao inglês, não consigo me lembrar de uma única aula sequer, desde a 5ª série até o final do ensino médio. Foi somente no ensino superior que o inglês passou a ter mais importância e, novamente, a figura de outra professora ficou marcada, e tenho certeza que levo um pouco dela para as minhas aulas até hoje.

Terminei o Curso de Letras em 1992 e, de 1998 a 2000, fiz o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira na mesma IES. Nessa época, já estava casada havia um ano e lecionava algumas horas de inglês à noite, em uma escola de idiomas. Porém, ainda não me via como professora e não me achava competente o suficiente na língua que estava ensinando, fato que me frustrava um pouco. As aulas eram um “bico”, pois na época trabalhava em um banco e então me via como bancária.

De 2000 ao início de 2003, meu marido e eu moramos nos Estados Unidos, trabalhando em serviços diversos e tive a oportunidade de aprimorar a língua e conhecer a cultura americana e um pouco de outras culturas dos povos que por lá vivem.

Em 2004, já de volta ao Brasil, voltei a lecionar em escolas de idiomas, então bem mais segura da minha proficiência linguística. De 2005 a 2007, trabalhei como professora colaboradora na UTFPR. Em 2008, atuei no ensino Médio

em escola particular. No final de 2008, comecei a trabalhar como professora colaboradora na Fecilcam, ficando lá por dois anos e meio.

O curioso de toda esta minha caminhada é que somente depois de começar a trabalhar como professora formadora e ao, mesmo tempo, cursar uma disciplina como aluna especial na UEL é que comecei a pensar no meu papel social. Em minha concepção, eu era professora de língua inglesa, mas o que eu não sabia era que eu não ensinava somente a língua em minhas aulas. Eu ensinava muito mais. A minha responsabilidade, o meu papel social era muito maior. Eu estava ensinando valores, modos de ver o mundo e foi naquele momento que eu voltei o olhar para mim mesma e vi alguém muito maior do que imaginara: A professora Célia. E qual não foi o transtorno que isso provocou, quantos conflitos interiores, mas foram esses conflitos que me levaram a vislumbrar um caminho que até então achava que não seria para mim: o mestrado.

Em junho de 2011, tornei-me aluna da pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da linguagem da UEL e quanto disso me orgulhei. Olhando para o caminho percorrido, percebo que esta professora esteve sempre presente dentro de mim, mas precisei do outro para me descobrir.

Hoje me vejo como educadora e levo isso a qualquer ambiente escolar, seja de formação, seja de ensino de idiomas. Vejo a linguagem como aquilo que me constitui e é por meio dela que aqueles que me cercam passam a me conhecer. O contexto do qual faço parte influencia minhas atitudes, tanto quanto também o modifico, adequo às minhas necessidades e, dessa forma, por meio da verbalização daquilo que penso, interajo no ambiente do qual faço parte e é assim, por meio da linguagem, que me desenvolvo. A linguagem é meu instrumento de emancipação.

E foi por esses caminhos que me interessei por pesquisar a identidade do professor de língua inglesa com foco em suas bases de conhecimento, a partir das perspectivas teóricas, aliadas da ADC, da LSF e dos sobre identidades de professores em Linguística Aplicada.

2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, utilizo como instrumento um questionário semi-estruturado, elaborado por mim e minha

orientadora⁹, que está constituído por três partes que denomino, sucessivamente, de 1) Quadros informativos; 2) Mapeamento e; 3) Perguntas abertas.

A primeira parte do questionário é formada por dois quadros informativos sobre os sujeitos. O primeiro quadro trata da formação acadêmica e profissional e o segundo, da atuação profissional. A segunda divisão do instrumento visou a um mapeamento dos níveis auto-atribuídos de proficiência linguística dos sujeitos, utilizando descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante QECR), a ser detalhado na seção seguinte. Já a última parte do questionário consta de cinco perguntas abertas, referentes às suas experiências formativas como professores de inglês.

Comecei minha pesquisa em maio de 2011, entrando em contato com cinco professores egressos da instituição por e-mail, convidando-os a participarem da pesquisa, por meio de respostas a um questionário piloto elaborado com suporte da minha orientadora. Tendo sido prontamente atendida pelos contatados, optei por aplicar primeiramente o questionário piloto, a fim de averiguar sua eficácia e, se necessário, proceder a ajustes. Constatei mais tarde que o questionário continha falhas no enunciado das perguntas 1 e 2 referentes a níveis de proficiência linguística, onde os sujeitos deveriam assinalar com diferentes cores células da tabela com descritores do QECR. Também no enunciado da parte 3, constatei que a pergunta já trazia um pressuposto que seria a reestruturação do Curso de Letras em questão. Apesar de mudar ditas questões, ainda assim alguns sujeitos não entenderam como deveriam usar as cores para assinalar células do quadro. Todavia, quando os sujeitos tinham dúvidas ou quando percebi algum equívoco, fiz novo contato e expliquei como proceder. O questionário piloto foi válido, no sentido que pude reformular algumas perguntas, de forma a não induzir os sujeitos a darem respostas talvez por mim esperadas enquanto pesquisadora.

2.5.1 Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) é um documento de 260 páginas, elaborado por peritos que compõem o chamado

⁹ APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados.

Conselho da Europa, sendo sua primeira versão publicada em 1991¹⁰. Apesar de ter sido desenvolvido para o contexto europeu, o QECR é o instrumento de avaliação mais utilizado em todo o mundo. Vários objetivos são apresentados ao longo do documento. Destaco aqui o objetivo básico, apresentado em seu primeiro capítulo: “Fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Para esta investigação, utilizei uma adaptação do Quadro 2 presente às páginas 53 a 55 do documento, onde constam os níveis comuns de referência para a auto-avaliação. Tais níveis “permitem acompanhar os progressos dos aprendentes, à medida que estes constroem a sua proficiência, por meio dos parâmetros do esquema descritivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, pág. 13). No quadro, as capacidades do uso da língua são descritas numa escala global de seis níveis de proficiência, que apresentam definições gerais de desempenho linguístico: A1 e A2 (usuário básico), B1 e B2 (usuário independente) e C1 e C2 (usuário proficiente). Cada um desses níveis é dividido em descritores (*can-do-statements*), que abrangem muitas outras capacidades que um usuário da língua tem em um determinado nível, em relação a cinco habilidades agrupadas em três áreas: compreensão (leitura e audição), fala (interação e produção orais) e escrita.

Quanto à vertente teórica que subjaz ao documento, os redatores do QECR afirmam não seguir uma teoria em particular, pois segundo eles (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 156),

[...] não existe até ao momento nenhuma teoria linguística geral que seja objecto de uma aceitação generalizada. Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores.

Apesar disso, podemos inferir que a elaboração do documento baseia-se na Abordagem Comunicativa. Prova disso são as discussões a respeito das competências geral e comunicativa necessárias ao uso de uma língua em situações comunicativas reais, presentes no quinto capítulo. No entanto, a questão

¹⁰ Nesta investigação, utilizo a versão oficial portuguesa, publicada em 2001, portanto conservo nas citações as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

da polêmica envolvendo o termo 'competência', fenômeno amplamente discutido pelos linguistas, principalmente na década de oitenta, com o surgimento da abordagem comunicativa em ensino e aprendizagem de línguas (CAMARGO, 2007), não é mencionada no documento, fazendo com que o leitor tire suas próprias conclusões a respeito de como o termo está sendo utilizado no texto.

Enfim, o QECR aborda um assunto bastante complexo e conflituoso, que é o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Não pretendo discutir neste momento tal complexidade, que envolve o termo acima citado. Opto por utilizar os níveis comuns de referência em no instrumento desta pesquisa, por considerar que o quadro oportuniza vislumbrar um panorama geral da relação dos sujeitos da pesquisa com sua aprendizagem de língua inglesa, ao longo dos anos. E, principalmente, por não ter caráter prescritivo, penso que os descritores linguísticos levam os professores à reflexão sobre seu aprendizado, seu atual estágio de desenvolvimento na língua, bem como o estágio que almeja alcançar como professores de língua inglesa.

2.6 ABORDAGENS ANALÍTICAS

Estruturo a análise, de acordo com as fases da pesquisa: **Fase I e Fase II**. Primeiramente, exploro os dados, indagando: a) Há respostas em branco? Quantas? b) Há respostas inválidas (não respostas)? Quantas? Por que são não respostas? c) Há respostas válidas? Quantas? De que tipo(s)? (REIS, 2011). As respostas foram quantificadas e possibilitaram verificar quão representativas e significativas são (REIS, 2011). Para responder às perguntas acima, tive que lidar com os dados de modo dedutivo e indutivo, simultaneamente. Dedutivo, quando as questões do instrumento possibilitaram ao sujeito respostas dadas de modo objetivo; indutivo, quando diante de dados provenientes de questões abertas. Essa primeira interação com os dados me permitiu chegar a problemas e assuntos a serem investigados dentro do plano das práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999/2007).

Na indução, procurei levantar regularidades discursivas, assim como a identificação de temas. Esses temas me permitiram abrir um leque de discussões a serem desenvolvidas na análise textual e discursiva dos dados. Na procura por essas regularidades, formulei asserções que foram escrutinadas pela análise

dedutiva (Fase II), que, sendo mais aprofundada, possibilitou-me encontrar evidências para minhas asserções iniciais.

Na **Fase I**, estas são minhas perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são os níveis de proficiência linguística auto-atribuídos por 20 professores de inglês?
- 2) Que tipo(s) de conhecimento estes julgam necessários à sua atuação profissional?

A resposta à primeira pergunta baseia-se no conteúdo das respostas dos participantes, a respeito do componente *proficiência linguística*. Por meio do questionário, os professores se atribuíram níveis de proficiência que julgam ter adquirido com o curso de Letras, com outras experiências formativas, bem como seu nível atual e seu nível desejado de proficiência linguística. A resposta a essa primeira pergunta permite entrever aspectos da identidade profissional dos professores de inglês, por meio de possíveis avanços de um nível auto-atribuído para outro(s).

A resposta à segunda pergunta, obtida por abordagem indutivo-dedutiva aos dados, é desenvolvida em torno dos seguintes temas: *conhecimento teórico, vivência no exterior, conhecimento pedagógico e didático, conhecimento tecnológico, gerenciamento de diferenças em sala de aula, conhecimento da realidade do aluno, conhecimento de mundo, conhecimento de políticas educacionais e experiência em pesquisa*.

Agrupei os tipos de conhecimento mencionados no parágrafo acima, utilizando as taxonomias propostas por Shulman (1986; 1987) para a base de conhecimento do professor, bem como posicionamentos da Linguística Aplicada. Essa análise indicou também os tipos de conhecimento que os professores consideram mais necessários para sua atuação profissional.

A título de ilustração da qualidade dos dados que me permitiu chegar aos temas então expostos, apresento excertos extraídos do corpus, de vários sujeitos, dados estes que não analisei textual e discursivamente, pois serviram tão-somente à análise de conteúdo.

A **Fase II** consiste em análise textual e discursiva. Nessa fase, guiei-me pelos temas levantados na **Fase I**, bem como pelas perguntas de pesquisa:

3) que elemento(s) constitutivos do curso de Letras contribuíram para a atuação profissional de Área?

4) que recursos de modalidade a participante utiliza na linguagem para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade profissional?

Respaldei-me na proposta teórico-metodológica de Fairclough para ADC (1989; 1992; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH 1999/2007; FAIRCLOUGH, 2003; 2010; FAIRCLOUGH et al., 2013) e na LSF. Assim, utilizo as categorias de análise textual e social, tomando como base o **significado representacional e identificacional** (FAIRCLOUGH, 2003). Enfocando as bases de conhecimento do professor, utilizo a categoria analítica **Modalidade** (FAIRCLOUGH, 2003), por partilhar do pressuposto de que a maneira como uma pessoa se expressa, as palavras que escolhe, o quanto ela se compromete nos textos diz muito sobre aquilo que ela é, isto é, a escolha de recursos de modalidade nos textos é parte integrante de sua própria identidade.

Quanto mais avancei no percurso de análise, mais me convenci da impossibilidade de isolar duas categorias aparentemente dissociadas: (1) Formação Inicial Real: Insatisfação e (2) Formação Inicial Ideal: Mudanças. Essas categorias me permitem expor minha interpretação das representações dos sujeitos e da participante de como as coisas são e têm sido ao longo de anos da história de educação de professores de inglês, no contexto em foco, tanto quanto de como poderiam ser (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999/2005), segundo os discursos de cada egresso.

É oportuno lembrarmos que tomo o discurso como um momento da **prática social** (FAIRCLOUGH, 2003), que nesta investigação refere-se às práticas que se repetem ao longo do tempo na formação inicial e continuada e na prática profissional dos professores envolvidos. A prática social intermedeia a relação entre o **evento social** (entidade concreta) e a **estrutura social** (entidade abstrata).

No contexto deste estudo, entendemos como **evento social** os textos produzidos pelos participantes em resposta ao instrumento de pesquisa, como **estrutura social**, a estrutura do trabalho e das profissões e ocupações, em especial, a classe dos professores de língua inglesa. Lembrando que, na análise, considero o movimento dialético existente entre tais eventos discursivos.

Para finalizar, apresento o Quadro 4, onde exponho, de forma esquemática, o desenho da pesquisa:

Quadro 4 - Síntese do desenho da pesquisa.

OBJETIVOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	ESCOPO DOS DADOS	ORIGEM DOS DADOS	CATEGORIA DE ANÁLISE	ABORDAGEM AOS DADOS	FASE DA ANÁLISE
(1) Conhecer os níveis auto-atribuídos de proficiência linguística de professores de inglês.	1) Quais são os níveis de proficiência linguística auto-atribuídos por 20 professores de inglês?	20 sujeitos	Resposta às perguntas 1 e 2 do questionário, que faz referência ao QECR, e resposta à pergunta 5, sobre estruturação do Curso de Letras	Conteúdo	Dedutiva	I
(2) Conhecer tipo(s) de conhecimento que professores julgam necessário(s) à atuação profissional.	2) Que tipo(s) de conhecimento estes julgam necessários à sua atuação profissional?		Resposta às perguntas 3e 4 do Questionário		Indutivo-dedutiva	
(3) Conhecer elemento(s) constitutivos do curso de Letras que contribuíram para sua atuação profissional.	3) Que elementos constitutivos do curso de Letras contribuíram para sua atuação profissional?	1 participante	Resposta às perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 do Questionário, referentes à reestruturação do Curso de Letras	Modalidade	Dedutiva	II
(4) Conhecer recursos discursivos a participante utiliza na linguagem para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade	4) Que recursos discursivos a participante utiliza na linguagem para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade profissional?					

CAPÍTULO 3

ANÁLISE

Início este capítulo, apresentando a análise da Fase I, cujos dados foram ensejados pelas respostas de 20 sujeitos ao instrumento de coleta de dados.

3.1 FASE I: PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA E BASE DE CONHECIMENTO

3.1.1 Níveis Auto-Atribuídos de Proficiência Linguística em Inglês

A primeira pergunta constante no questionário diz respeito a níveis de proficiência linguística em inglês dos sujeitos. A pergunta os direciona a assinalar dentre os níveis estabelecidos pelo QECR, a afirmação que descreve o conhecimento linguístico que eles julgam ter alcançado no Curso de Letras, aquele que julgam ter alcançado com outras experiências formativas, seu atual nível de proficiência linguística e o nível almejado – em relação aos seus níveis de compreensão, de fala e de escrita.

Por meio das respostas dos respondentes, tracei um panorama das suas representações sobre seu nível de conhecimento linguístico alcançado e almejado, bem como tive minhas primeiras impressões sobre os níveis de proficiência linguística auto-atribuídos pelos professores.

Do total dos 20 sujeitos, tivemos 16 (80%) respostas válidas e 4 (20%) respostas lacunosas ou incoerentes. Esclareço que considero respostas lacunosas aquelas em que o respondente deixa de assinalar alguns quadros e como incoerentes, aquelas em que, por exemplo, assinalou um descritor de nível mais alto como proficiência adquirida no Curso de Letras; considero um descritor de nível mais baixo como sua atual proficiência, indicação de equívoco do respondente no momento em que assinalou tal opção no instrumento.

No Quadro 5, sintetizo os resultados desse primeiro olhar sobre os dados. Um quadro mais detalhado pode ser encontrado apensado a esta dissertação (Apêndice C).

Quadro 5 - Níveis de proficiência linguística alcançados com o Curso de Letras, com outras experiências formativas, níveis atual e desejado.

Proficiência Linguística						
Auto-atribuição \ ECR	UUs usuário básico		UUs usuário independente		U Usuário proficiente	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Curso de Letras	6	8	2			
Outras experiências formativas			6	8	1	
Atual			6	9	1	
Desejada						20

Retomando a classificação dos seis níveis de proficiência propostos pelo QECR, os níveis A1 e A2 correspondem ao usuário básico, B1 e B2, ao usuário independente, C1 e C2, ao usuário proficiente.

Observando o Quadro5, destaco que, das 16 respostas válidas (80%), 15 participantes (94%) afirmam estarem entre os níveis de usuário independente da língua (B1 e B2), níveis estes indicados como adquiridos por meio de outras experiências formativas, em sua grande maioria, em cursos de idiomas.

Quanto ao nível adquirido no Curso de Letras, 14 participantes (88%) consideram que alcançaram os níveis de usuários básicos da língua (A1 e A2). Saliento também o fato de que foram unânimes em afirmar que almejam alcançar o mais alto nível de proficiência linguística, o nível C2.

Chama-nos a atenção que os números acima revelam que todos os participantes buscaram ir além do nível de proficiência linguística adquirida no curso pelo qual se graduaram. Do conhecimento básico da língua (níveis A1 e A2), consideram-se atualmente usuários independentes da língua (níveis B1 e B2) e atribuem seu nível a outras experiências formativas.

Interpreto, assim, que esses participantes consideram terem passado da condição de professor em pré-serviço a professor-em-serviço com formação inicial não condizente com sua expectativa de nível de proficiência em inglês, objeto de seu trabalho. Temos assim, no aspecto linguístico, o perfil de um

professor insatisfeito quanto à sua formação inicial. Vejamos no Quadro 6 uma síntese desse grau de (in)satisfação, em porcentagens, a partir das respostas à pergunta 5 do questionário:

Quadro 6 - Grau de satisfação quanto à formação inicial.

GRAU DE SATISFAÇÃO	PARTICIPANTE	TOTAL	%
Nada satisfeito	P6, P20	2	10%
Pouco satisfeito	P1, P3, P5, P8, P9, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19	12	60%
Satisfeito	P2, P4, P7, P11,	4	20%
Muito satisfeito	P10, P12,	2	10%
Plenamente satisfeito	-	0	0%

Interpreto haver um grau de insatisfação bastante expressivo a respeito da proficiência linguística indicada enquanto adquirida no curso, 70% (somatória dos que declaram estarem nada satisfeitos com os poucos satisfeitos). Desses 14 participantes, 7 deles justificaram essa insatisfação argumentando que precisaram procurar cursos de idiomas ou se apoiar em outras experiências formativas, a fim de suprir a necessidade de saberem a língua visando à prática. Três deles argumentaram que a formação inicial não teve relevância em termos de língua, pois já eram proficientes antes de iniciarem o Curso de Letras. De tais argumentações, trago alguns excertos, iniciados pela codificação dos dados do respectivo respondente, a título de ilustração:

P16: Somente o nível de competência linguística adquirido no curso de Letras me ajudaria muito pouco na atuação em sala de aula. O que me ajuda muito é o nível que adquiri através de cursos particulares.

P8: [...] para aprender o que eu precisava para minha atuação como professora de Inglês, precisei fazer cursos de idiomas [...].

P17: O inglês que aprendi não foi na graduação [...]. Acho que após formados, cada um se virou como pôde.

P5: Na verdade, se eu fosse depender da proficiência oferecida pelo meu curso de Letras, não falaria inglês como falo hoje. Entrei no curso de Letras e já havia feito um curso completo de inglês (6 anos) em escola de idiomas [...].

P1: Devido ao fato de ter iniciado o curso já com um bom grau de competência linguística, o conteúdo ensinado durante todo o curso, pouco me acrescentou.

Vejo em seus discursos que os professores percebem a necessidade de melhorar seu conhecimento linguístico somente quando passam de professores em pré-serviço a professores-em-serviço. Dessa forma, é propício trazer para o foco de minha discussão a questão da autonomia, ou a ausência desta, na formação de professores de línguas. Faço isso para revelar que o sentido de agência somente se manifesta quando esses professores começam a ver a si próprios como professores e assim tornam-se protagonistas de seu desenvolvimento profissional.

Relacionando a questão da autonomia com a identidade profissional (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011), quando falo de identidade, chamo a atenção para outro aspecto presente nos dados, que é a ideia de *pertencimento a uma comunidade* (BAUMAN, 2005).

Quando saem da condição de usuários básicos da língua, migrando para usuários independentes e almejando virem a ser usuários proficientes, os sujeitos indicam um lugar onde gostariam de estar, como professores de língua inglesa. Para pertencer à *comunidade* de professores de inglês, eles precisam daquilo que consideram imprescindível: o conhecimento da língua inglesa. Eles refutam, dessa forma, o pertencimento à comunidade de vida (BAUMAN, 2005), aquela que lhes foi oferecida pela formação inicial e se engajam na procura de sua comunidade de destino (BAUMAN, 2005): Professores proficientes na língua que ensinam. A identidade, assim, é uma busca constante. Saliento, no entanto, que essa busca pela identidade profissional só é suscitada, a partir da própria ciência desses sujeitos quanto à necessidade do conhecimento que precisam enquanto pertencentes à classe dos professores de língua inglesa. Por isso, penso que estes professores, ao forjarem suas identidades, estão também influenciando o social, já que são sujeitos que estão construindo sua própria realidade e a realidade à sua volta. Portanto, vejo nos textos desses participantes a propagação do discurso de

que, para ser professor de inglês, é preciso ser proficiente na língua, o qual também reafirma a necessidade de o professor estar sempre se aperfeiçoando.

Assim, entendo que os professores egressos da instituição pesquisada saem da formação inicial com um perfil que não os satisfazem enquanto profissionais de ensino de inglês, em relação à sua identidade profissional, que só emerge quando se veem como professores na prática.

3.1.2 Elementos Constitutivos das Bases de Conhecimento

A base de conhecimento do professor, segundo os professores de inglês, é composta por vários elementos. A maioria das respondentes tece considerações sobre mais de um tipo de conhecimento necessário à sua atuação profissional, razão pela qual um mesmo respondente é identificado em diferentes categorias.

Nas respostas dos professores, os elementos *conteúdo* (100%), *teoria* (63%) e *vivência no exterior* (5%) integram o **Conhecimento da Disciplina** (SHULMAN, 1986). Chamo atenção para a unanimidade das respostas em relação à necessidade do conhecimento de conteúdo (proficiência na língua).

Os conhecimentos *pedagógico e didático*, mencionados em parte expressiva das respostas dos professores (48%) e o *tecnológico* (5%) são parte do **Conhecimento Pedagógico** (SHULMAN, 1986).

O conhecimento de *mundo* também é representativo nos dados (48%), que classifico como relativo ao **Conhecimento educacional** (SHULMAN, 1987), aparece nas respostas dos professores tanto quanto o conhecimento pedagógico e didático.

O conhecimento da *realidade do aluno* aparecem em 16% das respostas e corresponde ao **Conhecimento dos alunos e suas características** (SHULMAN, 1987).

Na mesma proporção de respostas, aparece a *experiência em pesquisa*, conhecimento este não previsto por Shulman (1986; 1987), mas valorizado pela Linguística Aplicada nas últimas décadas (CASTRO, 2006).

O conhecimento para *gerenciamento das diferenças na sala de aula*, que classifico como pertencente ao **Conhecimento pedagógico geral** (SHULMAN, 1987) é sinalizado por um sujeito (5%), assim como o conhecimento de *políticas*

educacionais, que considero pertencente ao **Conhecimento de fins, valores educacionais, fundamentos históricos e filosóficos**, proposto por SHULMAN (1987).

Saliento que o **Conhecimento Curricular**, que compreende a variedade dos programas preparados para o ensino de determinados assuntos em níveis específicos e gama de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas curriculares em sua área, conforme previsto pelo especialista para a *base de conhecimento do professor* (SHULMAN, 1986) não é apontado por nenhum dos sujeitos.

O Quadro 7 e o Gráfico 1, ambos sobre elementos da base de conhecimento para atuação profissional, segundo os professores de inglês investigados, excetuam a resposta de P14, mencionada apenas neste parágrafo, que diz respeito à educação formal, visto que o sujeito posiciona-se a favor da exigência da formação em Letras para ter credenciais para lecionar língua inglesa em escolas de idiomas. Entendemos não ser possível classificar a educação formal como um tipo de conhecimento, pois cada curso depende de sua concepção, grade curricular e realização prática.

Desse modo, considero que a característica mais marcante dentre os professores egressos é a importância que dão ao *conhecimento de conteúdo da Disciplina* (SHULMAN, 1986). Ao mesmo tempo em que hoje são profissionais que buscam esse conhecimento que julgam essencial para sua atuação profissional, informam não o terem adquirido no curso de graduação. No entanto, essa interpretação é passível de discussões, já que seus discursos são também perpassados pela voz do outro (BAKHTIN, 1929/2006) e os significados que dão a si mesmos como professores são também influenciados pelos significados que lhe são atribuídos (BEIJAARD; VERLOOP; VERMUNT, 1999). Vejamos alguns excertos de suas respostas:

P18: Conhecimento de língua, teórico-metodológico, conhecimento advindo de outras áreas, conhecimento tecnológico.

P14: Conhecimento linguístico, gramatical, viagens e cursos no exterior, conhecimento didático, formação acadêmica, participação em seminários e cursos.

P11: O bom professor de língua inglesa deve saber a língua alvo de uma forma razoável para poder explicar aos seus alunos [...].

P6: Primeiro, o professor precisa ter uma boa formação teórica [...]. Depois, é interessante que o professor tenha alguma experiência em pesquisa [...]. Contudo, essas duas coisas só funcionam se o professor tiver proficiência na língua-alvo. Esse é o principal requisito para se pensar em ser professor de inglês. É a partir da proficiência que a formação será construída, na discussão sobre o ensino.

P17: Além das competências linguística e didática (que são imprescindíveis) o professor de LI deve ter uma visão crítica do social [...].

Quadro 7 - Elementos da base de conhecimento para atuação profissional, segundo professores de inglês.

REFERENCIAL TEÓRICO	TIPOS DE CONHECIMENTO	Conhecimento para atuação profissional, segundo professores de inglês	Identificação dos sujeitos	Total de incidências	%
EDUCAÇÃO Shulman (1986)	Disciplina ¹¹	Conteúdo	Todos	19	100%
		Teórico	P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P12, P14, P15, P18 e P20	12	63%
		Vivência no exterior	P14	01	5%
	Conteúdo pedagógico ¹²	Pedagógico e Didático	P3, P6, P7, P8, P10, P11, P14, P17, P18	09	48%
		Tecnológico	P18	01	5%
	Curricular ¹³	-	-	-	-
EDUCAÇÃO Shulman (1987)	Pedagógico geral ¹⁴	Gerenciamento das diferenças na sala de aula	P8	01	5%
	Alunos e suas características	Realidade do aluno	P2, P4, P10	03	16%
	Contexto educacional	Mundo	P2, P3, P8, P9, P12, P13, P17, P18 e P20	09	48%
	Fins, propósitos, valores educacionais fundamentos históricos e filosóficos	Políticas educacionais	P15	01	5%
LINGÜÍSTICA APLICADA	Metodologia de Pesquisa	Experiência em pesquisa	P6, P9, P14	03	16%

¹¹ Conhecimento da disciplina: matéria: conceitos, estruturas, regras e especificidades de cada área; conhecimento do porquê as coisas são da maneira em que estão postas = teoria.

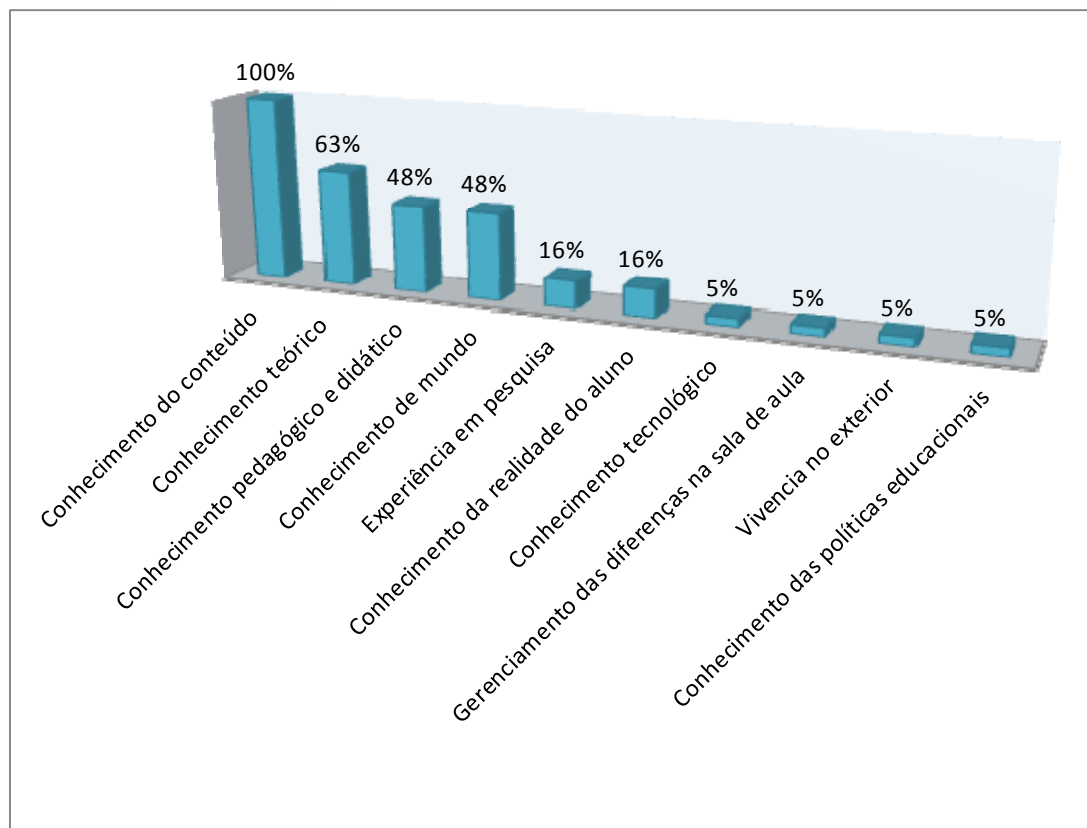
¹² Conhecimento de conteúdo pedagógico: formas de representação: exemplos, ilustrações, analogias, explicações, demonstrações para tornar o conteúdo compreensível aos alunos, responsável pela facilidade ou dificuldade de assimilação por parte dos alunos e pela capacidade do professor lidar com concepções dos alunos na sala de aula.

¹³ Conhecimento curricular: variedade dos programas preparados para o ensino de determinados assuntos em níveis específicos.

gama de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas curriculares em sua área.

¹⁴ Conhecimento pedagógico geral: aspectos gerais incluindo processo de ensinar e aprender envolvendo, manejo de sala de aula, grupos de trabalho e questões de gestão escolar.

Gráfico 1 - Elementos da base de conhecimento para atuação profissional, segundo professores de inglês.



Os professores pesquisados, muitos deles com anos de experiência no ensino de língua inglesa, falam com a autoridade daqueles que conhecem bem os percalços de sua profissão, por vivenciá-los rotineiramente. Reiterando a síntese de resultados apresentada, no conteúdo dos seus discursos, os conhecimentos mais mencionados foram, por ordem de número de incidências: o *conhecimento linguístico*, o *conhecimento teórico* – portanto o **Conhecimento da Disciplina** (SHULMAN, 1986), o *conhecimento pedagógico e didático* - **Conhecimento de Conteúdo Pedagógico** (SHULMAN, 1986) - e o *conhecimento de mundo* - **Conhecimento do contexto educacional** (SHULMAN, 1987).

A respeito do conhecimento do conteúdo da disciplina, aspecto que ganhou relevância no discurso dos professores pesquisados, é oportuno trazermos a contribuição da pesquisa de Rossi (2004). A autora constata a representação de identidade de professores inseguros para prática de ensino da língua inglesa, já que o conhecimento linguístico para ensinar foi considerado como insuficiente pelos alunos-mestres de seu estudo, principalmente no que tange a habilidade oral.

Em relação ao conhecimento teórico, não identifiquei nos dados de que maneira esses professores concebem tal conhecimento, pois somente o

citaram; não teceram comentários. Não consegui compreender, por exemplo, se eles veem o conhecimento teórico atrelado à prática ou vice-versa.

Por outro lado, temos dados sobre as participações em pesquisas na formação inicial (respostas à pergunta 2 do questionário). Tais dados nos mostram que, dos 20 sujeitos, 14 (70%) não participaram de atividades de pesquisa e 6 (30%) participaram de atividades de pesquisa, sendo que 3 deles participaram da atividade formal institucional (Iniciação Científica): 2 deles (P5 e P8) informaram terem desenvolvido pesquisas na área de Literatura Brasileira e 1 (P6), no campo do discurso publicitário não relacionado ao ensino. Dessa forma, verifico que não houve, dentre os pesquisados, nenhuma participação nesse formato de pesquisa no contexto da língua Inglesa. Considerando que o programa de Iniciação Científica na instituição pesquisada foi implantado em 2000 (dado obtido no Núcleo de Ensino e pesquisa), que tal programa visa ao incentivo a pesquisas científicas na formação inicial e, levando em conta que do total dos 20 sujeitos, 13 graduaram-se a partir de 2000, sublinho a tímida participação dos egressos nesse formato de pesquisa.

Com referência ao conhecimento pedagógico e didático e ao conhecimento de mundo, também não constato no conteúdo de suas falas, indícios de seus entendimentos quanto a tais conhecimentos, pois estes são citados apenas como necessários às suas práticas.

3.1.3 Considerações Sobre Análise de Conteúdo

As pesquisas em Linguística Aplicada que levantam questões referentes aos conhecimentos necessários ao professor são bastantes vastas. No capítulo teórico, cito alguns desses trabalhos, como os de Shulman (1986), Almeida Filho (1999, 2000, 2004), Basso (2001), Johnson e Freeman (2001), Mateus (2005), Quevedo-Camargo (2011). Cada um desses trabalhos parece refletir as tendências teóricas de seu tempo, ora acrescentando conhecimentos, ora retirando.

Alguns dos autores acima citados tecem críticas à ideia de se listar conhecimentos necessários ao professor. Johnson e Freeman (2001) argumentam que as bases de conhecimento não podem ser definidas como aparato de informações e habilidades a serem somente transmitidas pelo professor formador, mas, ao contrário, devem ser vivenciadas. As autoras sugerem que os professores

em pré-serviço aprendam o novo conhecimento na prática, ou seja, no curso de formação e na escola.

Ainda assim, autoras como Celani (2006) e Paiva (1997), dentre outros, traçam o perfil do professor ideal. Dentre as atribuições sugeridas por Celani (2006), podemos dizer, de forma geral, que tais atribuições abarcam o conhecimento filosófico, psicológico, pragmático e das políticas educacionais. Além disso, o professor deve ser reflexivo, colaborador e estar em constante formação. Paiva (1997) discorre sobre o que seria o perfil do professor ideal: saber a língua, ter consciência política e sólida formação pedagógica com aprofundamento em Linguística Aplicada. Além disso, a autora menciona os conflitos existentes entre aquilo que o professor em pré-serviço deseja e os objetivos dos Cursos de Letras, que raramente coincidem. Na presente pesquisa, eles parecem igualmente não coincidir.

Como citado por um dos sujeitos (P6), o conhecimento da língua que o professor irá lecionar constitui-se é basilar para outros conhecimentos, como os conhecimentos teórico e de experiência em pesquisa. Diante do discurso dos professores formados nesta instituição, vejo que eles clamam por um conhecimento mínimo que o professor deva ter, para, assim, pensar em outros conhecimentos. Ou seja, o conhecimento basilar para o exercício de sua profissão seria o conhecimento da língua que irão ensinar, seguido do conhecimento teórico, conhecimento pedagógico e didático, e conhecimento de mundo.

Com relação ao seu perfil, interpreto, a partir do conteúdo dos seus discursos, que, para os professores de língua inglesa investigados, o conhecimento que julgam essencial para sua prática é o *conhecimento de conteúdo da disciplina* (SHULMAN, 1986; 1987), isto é, o conhecimento linguístico. Sua identidade profissional parece somente emergir quando ele passa a ver a si mesmo como professor e passa a buscar essa identidade, exercendo, daí, a agência sobre a necessidade do conhecimento que necessita como professor. Assim, se compararmos com o perfil do professor ideal mencionado nas pesquisas acima, esses professores julgam terem saído da formação inicial com o perfil aquém daquele traçado pelas pesquisadoras.

3.2 FASE II: ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE ÁUREA QUANTO À BASE DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR: AMBIVALÊNCIAS.

Nesta fase da análise, respondo as perguntas de pesquisa 3) Que elementos constitutivos do curso de Letras contribuíram para a atuação profissional de Áurea? e 4) Que recursos de modalidade a participante utiliza na linguagem para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade profissional?

A análise a seguir explora o discurso de Áurea sobre a base de conhecimento do professor de língua inglesa. Ela é constituída por instâncias que tangem o *real* e o *ideal*. O real, como será argumentado, é marcado pela *insatisfação*¹⁵, enquanto o ideal, por *mudanças*¹⁶. No percurso de análise, ficou claro que essas instâncias coexistem como forças ambivalentes, porém mutuamente dependentes, pois é em função de uma que a outra é verbalizada no discurso em foco.

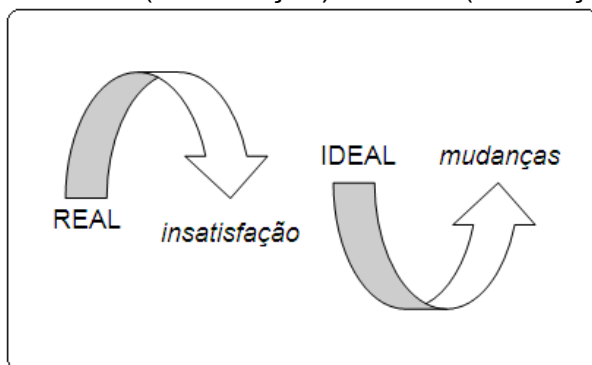
Insiro o símbolo [CPA seguido de número cardinal], ao longo da análise, em notas de rodapé e no corpo do texto, quando necessário, de modo a indicar em que trechos da versão preliminar a esta Áurea inseriu seus comentários, em reação às minhas interpretações. Indico toda instância em que a participante introduziu reações corroboradoras da minha análise, mantenho o texto com a fonte regular. Trechos de análise que refiz, em função dos comentários de Áurea, insiro-os sublinhados. Com CAIXA ALTA, sinalizo trecho em que mantive minha interpretação inicial, após reexaminar dados e me certificar da pertinência da minha análise, juntamente com minha orientadora, portanto, dialogicamente.

¹⁵ [CPA 01: Termo interessante e pertinente para descrever o que procurei passar ao responder as perguntas.]

¹⁶ [CPA 02: Concordo que minha fala é de insatisfação e meu ideal é de mudanças.]

3.2.1 Bases de Conhecimento e Representações da Educação do Professor: do Real (Insatisfação) ao Ideal (Mudanças).

Figura 2 - Do real (insatisfação) ao ideal (mudanças).



Início a análise, destacando que todo o discurso da participante Áurea é perpassado pela ênfase¹⁷ que ela dá à importância do conhecimento linguístico necessário ao professor. Portanto, são muitos os excertos destacáveis para discussão. Vejamos o primeiro:

Áurea: [...] Algumas ementas preveem que os alunos saibam **apenas** preparar aulas com gêneros, conduzir discussões sobre a sociedade, **mas** e a língua? **Quando** os alunos aprenderão a Língua Inglesa, que **deve** permear todo seu trabalho em sala de aula?

No trecho acima, inicialmente, percebi que a noção de língua de Áurea poderia diferir da noção de língua como discurso, por utilizar a palavra *apenas* (denotativa de restrição)¹⁸, referindo-se à concepção do curso, por meio de ementa, de *preparar aulas com gêneros e conduzir discussões sobre a sociedade*. Ao posicionar seu questionamento através do uso da conjunção adversativa *mas*, Áurea estabelece relação de oposição quanto ao que afirmou anteriormente. A realidade *ideal* é postulada somente após essas marcas. Após conhecer a reação da

¹⁷ [CPA 03: Acredito que esta ênfase aconteceu de modo natural, ao responder as perguntas, sem que eu parasse para refletir sobre isso. Demonstra o que eu sentia, talvez sem que a intenção fosse enfatizar tanto.]

¹⁸ [CPA 04: Aqui, acredito que pela forma como respondi o questionário (utilizando uma linguagem de certa forma considerada informal) possibilitou esta leitura, mas não seria exatamente isso. Reconheço que a língua é discurso, porém a resposta procurou enfatizar minha indignação. Quis dizer que não pode ser só uma coisa ou só outra, nem muito uma e pouco outra. A forma como a aula com gêneros é direcionada, sem muita presença do trabalho com a língua, pode fazer com que o aluno sinta que uma coisa é diferente da outra, o que tem acontecido com alguns alunos de letras, dependendo de como as aulas são conduzidas.]

participante à análise, compreendi que o componente *gêneros*, apontado por ela, não deveria estar dissociado de outro (*a língua*) e que o fazer pedagógico na instituição, na dimensão *real*, não corresponde à visão de ensino da língua inglesa da maneira como ela a concebe, isto é, *devendo permear todo seu trabalho em sala de aula*. A presença da modalidade deôntica (*deve permear*) acentua a opinião da participante quanto à importância e ao papel do conhecimento linguístico¹⁹, servindo como prescrição *ideal* da base de conhecimento do professor.

Outro fator a ser observado são os dois questionamentos presentes em seu enunciado. Tanto a pergunta que se inicia com a conjunção adversativa *mas*, quanto a que se inicia com o advérbio temporal *quando* levam-me à interpretação do não dito, ou seja, os alunos não aprendem língua inglesa no Curso de Letras, pois, por meio dessas marcas linguísticas, Áurea projeta esta prática para o futuro²⁰. Ambas as perguntas são retóricas e servem como tom intimista, buscando envolvimento e aproximação entre enunciador e interlocutor, de forma a obter deste último, aprovação sobre o que está sendo dito²¹. Assim, em minha interpretação, a participante apresenta traços que, à superfície, poderiam ser interpretados como de uma personagem dialógica (FAIRCLOUGH, 2003), que opta por interagir com seu interlocutor; ao fazer perguntas, propositadamente retóricas, essa possibilidade de interpretação deve ser revista: (*mas, e a língua; Quando os alunos aprenderão a língua inglesa [...]?*), requisitando ao leitor créditos de veracidade dos fatos descritos, calcados no conteúdo de sua experiência.

Interpreto também que, segundo a participante, para aprender a língua, os professores em pré-serviço precisam ser expostos à sua *forma*, conforme ilustro a seguir:

Áurea: [...] **É imprescindível** o conhecimento da língua, o máximo possível. Conhecer vocabulário, pronúncia, pontos gramaticais, expressões.

¹⁹ [CPA 05: Realmente, diante da minha experiência vivida no ensino público enfatizo muito isso, porque ainda que um professor conheça sobre o ensino de gêneros, sem o domínio da língua ele não consegue se afirmar como professor de língua inglesa. Os próprios alunos da educação básica dizem: "tal professor sabe inglês e tal professor finge que sabe". Não há como afirma ser prof. De LI sem o conhecimento linguístico.]

²⁰ [CPA 06: Concordo com o comentário e acho que eu exagerei no meu comentário.]

²¹ [CPA 07: Interessante observação. Respondi como se fosse uma conversa, visto que você conheço você.]

O uso do verbo atributivo *é*, asseverado junto ao qualificador *imprescindível* exemplifica a modalidade epistêmica. Por meio da afirmação categórica afirmativa, a participante demonstra simultaneamente certeza e obrigatoriedade de agir, atribuindo um traço de inevitabilidade e oferecendo uma solução ao problema²². Chamo atenção para o fato de o experienciador²³ (*sensor*) estar oculto no enunciado. Uma possível reconstrução seria: *é imprescindível que o professor conheça a língua o máximo possível*, onde o experienciador fica explícito. O recurso utilizado, segundo Fairclough (2003), é a nominalização, que serve para generalizar ou esconder o experienciador. A forma escolhida pela participante, além de esconder o experienciador²⁴, funciona como uma maneira de atenuar o caráter deôntico da expressão destacada, de tal modo que em tal momento da fala, Áurea se exime da responsabilidade de prescrever ações ao professor²⁵.

Em conformidade com as questões expostas acima, interpreto que, na opinião da participante, a base do conhecimento do professor de língua inglesa é a própria língua, portanto, o conhecimento de conteúdo, formulado no discurso por meio de complementos nominais relativos às habilidades linguísticas expressas em inglês (no excerto a seguir). Segundo Áurea, para que os alunos adquiram tal base, que classifico como ideal, é necessário que os profissionais de hoje e os de amanhã, representados explicitamente por suas classes e a instituição, aludidas implicitamente por referência a espaços materiais de uso coletivo, sejam especialmente preparados para o desenvolvimento de habilidades linguísticas:

Áurea: [...] também **é preciso** estrutura física adequada para realizar atividades de *listening* (como laboratório de línguas), de *speaking*, de *writing* e *reading*. O professor **precisa ter** acesso a TV, som, vídeo, todos os equipamentos que são utilizados em cursos de línguas para que os alunos adquiram fluência.[...] a carga horária das aulas também **deve ser** revista.

Áurea é categórica ao apontar o que *é preciso* com o uso da polaridade positiva *é*, mas atenua seu discurso, deixando implícito quem *é* que

²² [CPA 08: Acho que esse comentário novamente resulta do que vi no ensino público, de como os professores não se preocupam em saber inglês para ensinar inglês. Alguns, é claro. Ainda bem que não são todos.]

²³ Marginalmente, faço uso da categoria de transitividade para relatar a análise.

²⁴ [CPA 09: Nossa! Ótima análise. Deve ter dado muito trabalho analisar cada aspecto do discurso.]

²⁵ [CPA 10: Realmente, aqui não tinha a intenção de apresentar QUEM. Só quis enfatizar minha opinião geral.]

precisa. Trata-se de outro exemplo de modalidade utilizada de forma atenuada. Nesse excerto, não é relevante para Áurea nominar o experienciador (a IES). A escolha da nominalização que se segue à afirmação polar positiva implica renúncia de enunciado alternativo, com efeito de apontar, como, por exemplo: *A instituição precisa de....* Também quando se refere às mudanças curriculares (*a carga horária do curso*), recorre novamente à nominalização, poupando as faces do experienciador e do paciente, que entendemos sejam os professores formadores e os alunos, respectivamente. No turno de fala acima, tanto as formas modais *é preciso*, quanto *precisa ter* denotam necessidade e não mais obrigatoriedade, como no exemplo anteriormente comentado²⁶.

Quando a participante faz referência às condições estruturais para o ensino de língua inglesa nessa universidade, volto ao documento apresentado no capítulo 2 desta dissertação, que trata do parecer para o reconhecimento do Curso de Letras em licenciatura plena Inglês e Português. Especificamente, no item 2.2 *equipamentos*, lê-se: *Informa a Comissão que a instituição apresenta um bom audiovisual de Língua estrangeira. Há um projeto, já aprovado e em andamento, para a implantação de um Laboratório de Línguas.*

Pelo resgatado, entendemos que estes são discursos paralelos sobre um mesmo objeto, em diferentes momentos da prática social na IES, verbalizados por dois atores sociais sob duas perspectivas distintas: a do relator da comissão, que argumenta a favor da IES, e a da aluna de tal contexto. O relator informa sobre a existência de recursos materiais já existentes (*um bom audiovisual*) sobre recursos a serem implantados no futuro (o projeto para o laboratório de línguas). Conforme comentado na apresentação desse documento, este é o único momento em que o relator se refere à área de Língua Estrangeira. Entendo, assim, que os recursos aos quais se refere são a base de seu argumento a favor da inclusão da língua inglesa no curso.

O laboratório de línguas de fato existiu²⁷, porém a participante não se beneficiara desse recurso no seu período de graduação, pois ele não mais existia. O fato leva-me a crer que não houve avanços ou investimentos em suportes estruturais para a implementação da área de língua inglesa ao longo de, pelo

²⁶ [CPA 11: Aqui é necessidade, pois não depende dos professores, mas de verba do governo, o que sabemos ser difícil de conseguir para atender a tais necessidades.]

²⁷ Afirmando na condição de ex-aluna dessa instituição.

menos, 19 anos – desde a data da publicação do parecer até o ano de graduação de Áurea. Pelo contrário, houve depreciação de um bem material conquistado em outra época²⁸.

Voltando ao turno de fala em que a participante menciona a questão da fluência na língua, sei, com base em minha experiência no contexto de ensino, que é recorrente a representação de que o país onde se fala tal língua configura-se como lugar ideal para se concretizar tal aprendizado. Assim, é relativamente comum me deparar com estudantes que preferem ter aulas com professores que já moraram no exterior. Sabendo disso, algumas escolas de idiomas valorizam e dão preferência a tais professores, mesmo que estes não tenham formação em tal área (MARECO; SILVA, 2011). Dessa forma, a crença de que basta saber a língua para ensiná-la ainda é pertinente em muitos contextos de ensino de línguas²⁹.

Entre resultados de sua pesquisa, Barcelos (1995) identifica que os professores em pré-serviço apresentam a crença de que o inglês que os estudantes aprendem no Brasil, principalmente no que se diz respeito à fluência e ao sotaque, não é o mesmo inglês que aprendem nos países onde se fala essa língua. Dessa forma, a autora salienta que os alunos, em geral, transferem a responsabilidade do seu aprendizado para um fator externo, no caso, possuem internalizada a crença de que somente irão aprender a língua, de forma considerada por eles como eficaz, se tiverem a chance de estudar ou de morar no exterior por um período de tempo. Assim ainda, segundo Barcelos (1995), acreditando que a aprendizagem ideal não seria possível aqui, eles deixam de buscar meios ou de desenvolver estratégias que propiciem o seu aprendizado e desenvolvimento como falantes da língua.

Trazendo essa discussão para os dados desta pesquisa, interpreto no discurso de Áurea indícios de sua representação de que a proficiência adquirida internacionalmente faz parte da base de conhecimento ideal do professor de língua inglesa e de sua identidade³⁰. Vejamos este excerto:

[CPA 12: Infelizmente. Mas como não tenho conhecimento suficiente, não pretendi culpar ninguém por isso na minha resposta. Apenas pensei em algo que seria interessante para o futuro.]

²⁹ [CPA 13: Eu também discordo de que saber apenas a língua é importante. Como falamos sobre um curso de Letras, foquei a língua porque sei que há outras disciplinas nas quais são enfatizadas a formação do professor. Até na própria disciplina de inglês.]

³⁰ [CPA 14: Acredito que é o ideal porque os alunos nos cobram isso. Eu me sinto cobrada por meus alunos sobre o fato de nunca ter ido estudar em outro país. É como se indiretamente questionassem: Como você ensina inglês se nunca esteve lá fora para ver como é?]

Áurea: Bem, como eu já estudo línguas há 10 anos, gostaria que minha proficiência fosse a melhor de todas. O que falta para mim, na verdade, é ter uma experiência no exterior para poder aprimorar ainda mais minha fluência.

Quando no questionário de pesquisa indago sobre a necessidade de mudanças no curso de Letras, que propiciassem o nível de proficiência desejado pelo participante (pergunta 1), Áurea escolhe dar início aos seus argumentos, falando sobre si e sobre seu percurso de estudo. Muito embora afirme estar estudando inglês há uma década, ela prescreve para si mais um componente das bases de conhecimento, que complete o seu percurso de estudo e por consequência preencha o último requisito que ela se auto atribui como nível de proficiência necessário como professora de língua inglesa. Ela é mais uma vez assertiva³¹ em sua fala, por meio da afirmação polar positiva é, demonstrando alto grau de certeza sobre aquilo que fala.

O conceito do que é ser fluente na língua e a preocupação que o sotaque³² seja o mais próximo possível do falante nativo têm mudado ao longo dos anos, principalmente com o advento da globalização, processo que acentuou o papel da língua inglesa como instrumento de negociações entre instituições e pessoas ao redor do mundo. No contexto acadêmico convencionou-se chamar esta língua de *língua franca*, *língua global* ou *língua internacional*, conforme as terminologias adotadas por cada teórico. Assim, acredito que as discussões acerca do que seja aprender e ensinar uma língua no contexto dos cursos de formação de professores diferem-se daquelas de 18 anos atrás, período em que Barcelos (1995) desenvolveu a pesquisa que menciono acima, por refletir o contexto histórico da época. [CPA...] Saliento que fluência é algo para além de sotaque³³; a fluência, conforme Áurea esclarece em posterior reação à minha análise, se adquire em um contexto maior em que língua e cultura não são dissociadas.

³¹ [CPA 15: Concordo, porque é o que penso sobre mim então por isso uma afirmação com tanta certeza.]

³² [CPA 16: Minha preocupação em ter uma experiência em um país falante da língua não é o sotaque, mas vivenciar a cultura local para poder contribuir ainda mais com minhas aulas, pois língua e cultura não estão separadas].

³³ [CPA 17: Discordo. Acho que a resposta não possibilita tal afirmação, visto que falo sobre meu desejo de estudar em outro país, mas não explico o motivo, que é o que afirmei no comentário anterior: conhecer a cultura.]

Continuando seus argumentos a favor de mudanças para uma formação inicial ideal, destaco também sua representação do uso do recurso material impresso (*livro didático*), como apoio para os professores em pré-serviço:

[...] E **acredito** que **é** importante **SIM** que os alunos de Letras tenham um material didático, que sirva como material de apoio para estudarem em casa, que tenha CD com os textos para ouvirem, ainda que este livro não seja seguido à risca em sala. (ênfase da participante)

Além de usara afirmação categórica positiva e com o uso do processo relacional atributivo (verbo *ser* no presente do indicativo), demonstrando alto grau de certeza, Áurea enfatiza seu posicionamento, acrescentando a afirmação *SIM* como se ela estivesse dando uma resposta a alguém, que pode ser os professores formadores, ou a alguma coisa, que pode ser a ementa da disciplina de língua inglesa, ou a um discurso que se configura contrário ao uso do livro didático, discurso este que está instituído no contexto de Áurea, provavelmente por pessoa(s) que têm voz de poder na instituição. Ainda discutindo sobre seu posicionamento a favor do livro didático, saliento o uso do presente do modo subjuntivo no turno de fala: **que sirva como material de apoio para estudarem em casa**, para argumentar sobre algo esperado como forma de otimizar o aprendizado de língua inglesa pelo professores em pré-serviço. Essa marca de *irrealis* ou situação hipotética (FAIRCLOUGH, 2003), nos permite afirmar que esse material de apoio faz parte de um ideal para a prática do professor.

Observo que quando a participante fala sobre o aprendizado da língua e propõe mudanças para que este aprendizado aconteça, seu discurso está sempre perpassado por comparações que ela faz do ambiente do curso de formação em Letras com escolas de idiomas³⁴ (*livro didático, CD, TV, som, vídeo*). Ela menciona que tem consciência sobre a diferença entre os dois ambientes:

Áurea: A faculdade **não é** um curso de línguas, mas **temos** que admitir que se tivéssemos os mesmos recursos muita coisa melhoraria.

³⁴ [CPA 18: É verdade. Quando penso na questão da fluência, é o que vem a cabeça. Mas sei que não é a mesma coisa, a formação do professor é o foco no curso de Letras, por isso penso no livro como um apoio e penso no estudo em casa como importante.]

Por meio da negação categórica (*não é*) ela deixa claro que sabe que o Curso de Letras é um curso de formação, e continua seu argumento a favor de mudanças buscando, mais uma vez, certo envolvimento com seu interlocutor com o uso do verbo na terceira pessoa do plural (*temos que admitir*), requisitando apoio a favor de seu argumento. Novamente, a dimensão *ideal* é marcada pelo subjuntivo (*tivéssemos*)³⁵.

Com relação aos excertos discutidos acima, saliento que, na análise, é importante levarmos em consideração que os sentidos no texto são construídos, inclusive, por aquilo que não está dito (FAIRCLOUGH, 2003) ou, se dito, não completamente explícito no discurso. Quando a participante opta por usar marcadores de modalidade deôntica *é preciso, precisa ter, deve*, não se trata de escolhas aleatórias, pois embora denote envolvimento menos intenso que as formas *dever* e *ter que*, seu discurso revela alto envolvimento em relação ao que diz. Daquilo que diz, a modalidade, enquanto expressa pelo recurso *grounding* marcado, pois, neste caso, pelo modo subjuntivo, projetado para a dimensão *irrealis*, portanto para uma realidade *ideal* (*se tivéssemos*), a ideia a que Áurea se vincula com alto envolvimento (*temos que admitir*). Noto que ela assume a posição de quem tem o direito de expor suas expectativas do que seria elementos de condições ideais³⁶ do curso de Letras, exercendo poder em seu discurso, por ter conhecimento dos fatos; ela não aceita a situação da maneira como está posta e projeta em seu discurso a necessidade de mudanças³⁷.

Trazendo outro excerto para discussão, com relação às mudanças propostas, destaco sua referência aos documentos normativos do curso de Letras, que requerem atenção:

Áurea: [...] Além disso, os alunos de Letras **devem fazer** mais atividades de *speaking*. As ementas **devem ser** revistas, para que estejam de acordo com o objetivo: **que** os alunos **saíam** com fluência na língua.

No excerto imediatamente acima, observo o uso de duas afirmações deônticas servindo-nos como prescrição ideal para o curso de formação (*devem*).

³⁵ [CPA 19: Concordo com a análise.]

³⁶ [CPA 20: Não concordo. Eu afirmo que deveria haver melhores condições físicas, mas não deixo claro se a instituição tem ou não tem alguma coisa. Pois tem TV, tem som, tem vídeo.]

³⁷ [CPA 21: Acho que sou idealista, pois não proponho mudanças concretas, possíveis, bem pensadas.]

Noto o uso da voz passiva no trecho *as ementas devem ser revistas*. Para Fairclough (2001; 1992), a escolha pela passiva pode ter razões diversas. Neste caso, acredito que esta serve como forma de enfraquecer novamente o caráter deôntico, evitando a responsabilidade de atribuir explicitamente funções aos professores formadores, o que poderia soar de forma negativa, por exemplo, em uma formulação como esta: *os professores devem rever as ementas*. Na formulação acima, o objeto da revisão (*ementas*) ocupa a posição temática na frase, ficando implícito quem deve exercer a ação.

Ainda explorando o último excerto, a participante vale-se do presente do modo subjuntivo *que os alunos saiam* para mais uma vez argumentar sobre algo esperado, referindo-se ao aprendizado de língua inglesa de forma hipotética, isto é, virtual, e projetando a prática para a mesma dimensão, o que seria o objetivo do curso de Letras³⁸. Assim, a participante, produz seu discurso com o uso de afirmações majoritariamente deônticas, quando se refere à estrutura física do curso, necessários e/ou obrigatórios para o ensino e aprendizagem da língua. Utiliza a voz passiva para ofuscar o agente como forma de atenuar o caráter deôntico, quando se refere aos documentos normativos do curso.

A análise discutida acima serve para sustentar quais bases de conhecimento a participante julga necessárias ao professor de língua inglesa, bem como a representação que ela tem da sua educação *real* (que julga insatisfatória³⁹) e a educação *ideal* (quando sugere mudanças).

O discurso de Áurea tem instâncias informativas, argumentativas expressam ideias de ligadas à autonomia, baseada em sua vivência na instituição-contexto da pesquisa. Todavia, seu discurso apresenta várias inconsistências e presença de noções do senso comum não exploradas no âmbito desta dissertação. Seu discurso deixa transparecer que, no período em que era aluna do curso, sua identidade profissional já se fazia presente⁴⁰. Beijgaard, Meijer e Verloop (2011) postulam que identidade profissional é um processo contínuo e dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências. Tem a ver não somente com o discurso que está posto sobre o que o professor deve ou não dever fazer ou saber,

³⁸ [CPA 22: Acho que partilho do desejo de vários professores até da própria instituição.]

³⁹ [CPA 23: Acho que há trechos das respostas que falei que aprendi muito em relação a formação do professor. Isso me ajudou muito em minha carreira. Alguns colegas de curso tiveram dificuldade por não conseguirem aprender o suficiente sobre língua e não formação docente.]

⁴⁰ [CPA 24: Verdade. Já era professora.]

mas refere-se àquilo que o próprio professor julga necessário à sua atuação profissional, baseado em sua própria prática, experiência e bagagem profissional. Vi no discurso da Áurea que, quando professora em pré-serviço, observava as condições de trabalho do professor, o modo como o professor direcionava suas aulas, sua metodologia e o que lhe faltava para que o aprendizado realmente acontecesse. Entendo que ela observava essas condições, pois também estava envolvida profissionalmente no contexto de ensino. A maneira como ela se expressa, na maioria das vezes, de forma assertiva e categórica, e propõe mudanças para este contexto é parte de sua identidade profissional. Áurea reproduz em seu discurso a ideia falaciosa, com implicações diretas para a identidade do professor, de que só se aprende inglês no exterior; que teoria não ajuda na prática, etc.

Trazendo novamente a questão das bases de conhecimento do professor, ao responder a pergunta que indaga sobre a participação em pesquisas na graduação, a participante destaca a importância do conhecimento teórico na formação inicial. Em vários momentos do texto, Áurea postula a importância desse conhecimento como base de conhecimento para o professor, dentre os quais destaco:

Áurea: [...] e as poucas pesquisas que realizei **contribuíram muito** para minha formação, para conhecer as teorias atuais e as novas propostas das DCEs. Também contribuíram para a minha atuação profissional, pois tenho a intenção (e já lecionei) de lecionar no ensino superior, onde as pesquisas **são superimportantes**.

A participante relata sua experiência com pesquisas na formação inicial e destaca a importância delas no curso de formação de professores. Fiz essa interpretação dos dados a partir das marcas linguísticas que se apresentam no texto, com recurso à modalidade, majoritariamente deôntica. As marcas linguísticas em destaque revelam seu comprometimento com a necessidade das pesquisas na formação inicial e na prática por meio da afirmação categórica (ausência de incerteza: *contribuíram; são*) e modulada por intensificação (uso dos advérbios de alta intensidade: *muito*, que incide sobre o processo mental *contribuíram*; e *super* que intensifica a qualidade *importante*).

Tanto no excerto acima como nos seguintes, destaco exemplos das funções da linguagem e seus componentes funcionais dos significados presentes na

forma da participante Áurea enunciar:

Áurea: [...] o professor também **tem que ter** uma **boa** bagagem teórica, **não ficar** sempre ensinando da mesma forma e as mesmas coisas, **precisa** se atualizar, **saber** sobre as novas propostas [...] isto (a metodologia) contribuiu **muito** para minha formação, já para minha atuação profissional nem tanto, pois a realidade **é** bem diferente do que é dito na teoria.
[...] as contribuições teóricas **foram muito boas** e **me ajudaram** a me preparar para dar aula no ensino regular, realidade que eu não conhecia⁴¹⁴².

Destaco o uso recorrente de advérbios intensificadores de qualidade em *muito boas* relativos à *bagagem teórica* e o uso do advérbio modal em *contribuiu muito*, ao mesmo tempo, recurso de Modalidade *grounding* (modo indicativo, tempo passado) a respeito das *contribuições teóricas*, em sua opinião quanto aos conhecimentos necessários/obrigatórios ao professor. Lemos nos dados instâncias concretas do uso de modalidade deôntica, fazendo prescrições (em *tem que ter, precisa, saber*) e proscições ao professor (*não ficar*). Os processos relacionais atributivos (*é* bem diferente; *foram* muito boas) pertencem à modalidade epistêmica (HALLIDAY, 1985/2004), por meio de afirmações polarizadas positivamente, isto é, categóricas afirmativas. Além do alto envolvimento e comprometimento com o seu enunciado, o que me chama atenção é a posição que a participante assume, quando usa o experienciador (*sensor*) em *o professor*.

O uso de dêiticos pronominais de terceira pessoa do singular se refere ao profissional da área, por meio do qual representa o ator social por sua classe. Porém, Áurea se exclui ao fazer tal opção em seu discurso, haja vista a ausência do dêitico de primeira pessoa e do uso de verbos com sujeito implícito⁴³. Distante da classe é como se não pertencesse à ela e expressando seu discurso acentua o posicionamento do professor como objeto de que se fala. O conteúdo de seu discurso é agraciado pelo discurso hegemônico (FAIRCLOUGH, 2003), que naturaliza componentes necessários a uma formação profissional ideal⁴⁴. No excerto acima, Áurea passa, então, a se referir a um *outro*, inanimado, que é a

⁴¹ [CPA 25: Realmente.]

⁴² [CPA 26: Ajudaram muito.]

⁴³ [CPA 27: Eu quis generalizar.]

⁴⁴ [CPA 29:Discordo. Como pesquisadora, não acho que é apenas politicamente correto, acho que é relevante. Todo professor precisa estar atualizado, independente da possibilidade de aplicação em sala de aula. É preciso conhecer para ver se é possível utilizar ou não em sala de aula. Não foi um comentário apenas para ficar em uma posição confortável, é o que acredito ser.]

metodologia enquanto componente do curso de graduação. Ao fazê-lo, perpetua discurso tecnicista, que valoriza a ideia de acúmulo de conhecimento (formação), sendo este distanciado da prática⁴⁵. Esta última ideia projeta uma identidade de professor dependente da aplicação prática, que, subliminarmente, inferioriza a relevância de sua preparação formal. Minha interpretação é a de que a obrigatoriedade ou necessidade do professor saber a teoria ou ter uma visão crítica é expressa de forma universal (FAIRCLOUGH, 2001), assim revelando a modalidade objetiva (RESENDE, 2006). Em outras palavras, a base subjetiva do julgamento que ela faz do que seja necessário ou obrigatório ao professor de uma forma geral está implícita, sendo que este traço revela o caminho persuasivo que pretende com seus argumentos envoltos pelas formas de modalidade ilustradas.

A relação entre a autora do texto e a representação é fundamental no estudo do sistema de modalidade não somente para o significado identificacional (RESENDE, 2006), mas também para os significados acionais e representacionais. Por meio dos excertos acima, vemos a dialética entre os três aspectos do significado. No estilo próprio de representar suas experiências e a realidade (significado representacional), Áurea constitui seus modos de ser ou de se auto-identificar (significado identificacional), significados esses que são concretizados por meio do texto (significado acional). Todos esses significados são afetados pelo processo da relação social em que os elementos do discurso estão envolvidos: o evento social, a prática social e a estrutura social.[CPA...,⁴⁶]

Informo que não encontro nos seus dados subsídios que argumentem em que sentido o conhecimento teórico auxilia sua prática⁴⁷. POR OUTRO LADO, LEMOS CONTRADIÇÃO⁴⁸ EM UM DOS SEUS EXCERTOS, DISCURSO BASTANTE RECORRENTE ENTRE O PROFESSORADO E ATÉ MESMO ENTRE OS PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO: *A REALIDADE É BEM DIFERENTE DO QUE É DITO NA TEORIA*. POR MEIO DA AFIRMAÇÃO CATEGÓRICA POSITIVA E COM O USO DO PROCESSO RELACIONAL ATRIBUTIVO (VERBO *SER* NO PRESENTE DO INDICATIVO), AO MESMO

⁴⁵ [CPA 28: O conhecimento é importante, mas difícil de aproximar da prática. Mas a faculdade cumpre o papel de nos atualizar.]

⁴⁶ [Parágrafo da versão preliminar da análise suprimido].

⁴⁷ [CPA 30: Realmente não citei.]

⁴⁸ [CPA 31: Discordo. Não me contradisse. Tive realmente a intenção de enfatizar a importância da teoria para conhecimento do professor, mas existe, na maioria das vezes, a dificuldade em aplicá-la. Ainda assim, é preciso primeiro conhecer, para depois dizer se é possível ou não aplicar.]

TEMPO EM QUE ELA AFIRMA TER SIDO A PESQUISA FATOR IMPORTANTE PARA SUA FORMAÇÃO, ELA SE CONTRADIZ, APONTANDO A DISSONÂNCIA ENTRE ALGO REAL (OU SEJA, A PRÁTICA) DE ALGO ABSTRATO (REALIDADE X TEORIA). CONCLUÍMOS, ASSIM, QUE A PARTICIPANTE ÁUREA RECONHECE A IMPORTÂNCIA DA TEORIA COMO BASE DE CONHECIMENTO PARA O PROFESSOR MAS, AO MESMO TEMPO EM QUE ARGUMENTA DE FORMA ASSERTIVA, COM O USO DE MARCADORES DE MODALIDADES MAJORITARIAMENTE DEÔNTICAS, ELA SE SUBMETE E REPRODUZ DISCURSOS QUE HISTORICAMENTE SUB POSICIONAM O PROFESSOR E REDUZEM O VALOR DE SUA EDUCAÇÃO FORMAL⁴⁹. Interpreto, assim, que o discurso da professora contribui para a reiteração de uma identidade de professor cuja base de conhecimento está aquém da *ideal*, que entendemos seja a dela própria, sujeitada pelo discurso da necessidade de inovação (*'tem que'*; *'não ficar'*; *'precisa'*, *'saber'*).

Voltando à questão da identidade profissional, Beijaard, Meyer e Verloop (2011) postulam a importância da agência no processo do desenvolvimento profissional. Tomando o elemento agência, segundo visão construtivista de aprendizagem, “a aprendizagem, tanto individualmente quanto em colaboração, ocorre por meio da atividade do aprendiz”. (BEIJAARD, MEYER E VERLOOP, 2011, p. 32). Outro aspecto considerado por esses autores é que não se trata de o professor ter ou não a identidade profissional, “mas algo que usam a fim de fazer sentido de si mesmos como professores”.

Trago, então, excertos do discurso de Áurea onde saliento a presença do elemento *agência* na sua formação inicial:

Áurea: Durante o curso de Letras [...] **apresentei** três minicursos voltados para atividades a serem desenvolvidas em aulas de língua [...]. **Desenvolvi** pesquisa voltada para o ensino de Língua Inglesa no quarto ano para o meu trabalho de Conclusão de Curso [...]. **Escolhi** o gênero carta de conselhos [...] **preparei** uma sequência didática e **apliquei** em uma sétima série. **Estudei** bastante as teorias e **escrevi** um artigo que **publiquei** em eventos⁵⁰

⁴⁹ [CPA 32: Não tive tal intenção. Quis na verdade enfatizar a importância da formação inicial, mas não podia dizer que tudo o que aprendemos é aplicado em sala.]

⁵⁰ Este excerto, especificamente, pode ser ainda explorado pelo aspecto da *Transitividade*. Todavia, mantenho minha análise sob aspecto da *Modalidade*.

Identifico a recorrência de *grounding*, recurso linguístico, modal, que estabelece o tempo, local e factualidade de ações descritas pelas frases cujos verbos, acima, estão destacados em negrito. Em modo indicativo e tempo passado, expressam ações concluídas. Em termos do *conteúdo* desse excerto, Áurea salienta sua agência acadêmica no período em que estava na formação inicial, ora referindo-se ao mundo físico, ora ao mundo da consciência. Nas instâncias *apresentei, desenvolvi, preparei, apliquei, escrevi, publiquei*, ela é agente da ação no processo material (fazer), no mundo físico. Nas instâncias restantes, *escolhi* e *estudei*, o que Áurea expressa são processos mentais, do mundo da consciência. Assim, podemos dizer que, ao enunciar uma série de experiências vividas, Áurea tanto resgata elementos de sua identidade profissional, quanto pode estar refletindo sobre essas experiências para fazer sentido de si mesma como professora (BEIJAARD et al., 2011).

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

[...] quem inicia? Quem determina os problemas mais importantes? Quem determina o que compõe as descobertas? Quem determina o modo como os dados serão coletados? Quem determina de que formas as descobertas serão tornadas públicas, se é que serão? Quem determina quais as representações que serão feitas dos participantes na pesquisa? [...] a questão do controle está profundamente ligada aos problemas da voz, da reflexividade e a questões que envolvem a representação textual pós-moderna [...] mas apenas no que diz respeito aos investigadores de novos paradigmas. (LINCON; GUBA, 2006).

Neste capítulo, primeiramente, trago a reação de Áurea à análise, à vista de considerações ontológicas e epistemológicas. Exponho o modo como lidei com suas reações divergentes da minha análise. Então, passo à discussão dos resultados da pesquisa e, finalmente, faço uma reflexão sobre minha aprendizagem enquanto pesquisadora.

4.1 RETORNO DA ANÁLISE À PARTICIPANTE

Por ter realizado esta pesquisa, a partir de uma perspectiva crítica, o discurso aqui analisado não serve apenas para explicar o que acontece no dado contexto, mas para ajudar a construí-lo (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Tendo isso em mente, desde o início desta pesquisa tive o cuidado de deixar claro que não estava fazendo pesquisa para apontar deficiências do professor, muito menos intuímos listar prescrições para sua vida profissional.

Assim, durante todo o percurso da investigação e análise, minha postura em relação ao pesquisado passou pelas lentes da ética, do cuidado e do respeito pelo outro. Desse modo, na pretensão de fazer pesquisa *com o outro*, desde os primeiros contatos até esta última fase, de retorno da análise à participante, minha relação enquanto pesquisadora com os sujeitos e, principalmente, com a participante Áurea, sempre foi calcada no diálogo, na confiança mútua e na negociação de sentido, já que estive lidando com a *linguagem* (REIS, 2013).

Assim, a fim de minimizar possibilidades de qualquer tipo de dano aos sujeitos e à participante e de também verificar se minhas escolhas

metodológicas foram adequadas, trago a voz de Áurea, em reação à minha análise. Antes, contudo, explicito meus passos para realizar esta parte da minha pesquisa.

Assim que finalizei a análise preliminar, contatei Áurea via e-mail. Na mensagem, informei que, por questões éticas, gostaria de conhecer sua reação à análise dos dados referentes à pesquisa de que ela havia participado. Informei a ela, ainda, que me preocupava com os seguintes aspectos (com base em REIS, 2013):

1. Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê.
2. Sentimentos ou sensações vividas antes da leitura, durante a leitura, após a leitura. Quais e por quê.
3. Pontos da análise que achou pertinentes e ou não-pertinentes.
4. Crítica ao método de análise, aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa), e,
5. por fim, outros comentários que ela acreditasse serem relevantes.

No mesmo dia em que enviei a mensagem com os dados em anexo para sua apreciação, Áurea respondeu, explicando sobre sua disponibilidade de tempo e que iria fazer o possível para me atender. Dois dias após esta mensagem, Áurea me devolveu a análise preliminar com seus comentários inseridos em balões⁵¹.

Em seguida, iniciei a revisão dos pontos em que Áurea indicou sua discordância da análise preliminar. Retornei aos dados e, com suporte de minha orientadora, tomei decisões que culminaram na supressão de um parágrafo e de expressões e ideias por mim anteriormente inferidas, porém não verbalizadas pela participante, assim como na reescrita de trechos de modo a tornar claro que atribuições eu estava fazendo a quem, de modo a torná-las legítimas e sustentadas pelos dados. Por fim, conforme mencionei anteriormente, mantive trechos de análise inicial, pela confiança adquirida após a reanálise dos dados.

Exponho, a seguir, as sínteses do meu olhar sobre as reações de Áurea. Recorro a recursos sinóticos, por vezes precedidos de meus comentários

⁵¹ Recurso de Revisão do Word.

sobre o contido nos Quadros 8(Concordância com a análise, seguida ou não de explicação), 9(Esclarecimento e/ou elaboração) e 10 (Apreciação Valorativa). Aproveito a abertura que a literatura em Metodologia de Pesquisa Qualitativa me concede, de expor todos os comentários originais de Áurea nesses quadros, sistematicamente, e de deixar que estes *falem por si* (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).Respaldo-me em Lincoln e Guba (2006, p. 178) para justificar os modos como lidei com as reações de Áurea às minhas versões de análise:

As informações podem ser quantitativas e qualitativas. A avaliação responsiva não exclui os modos quantitativos, como muitos erroneamente acreditam, mas lida com qualquer informação capaz de responder à reivindicação, à preocupação ou à questão que não foi solucionada.

4.1.1 Concordância com a Análise, Seguida ou Não de Explicação

Áurea fez 21 comentários em concordância com a análise, sendo 10 relativos a alguma experiência ou pensamento do passado, e 11sobre pensamentos no tempo presente, sobre sua fala, sobre condições contextuais, sobre a análise. O Quadro 8 expõe integralmente os 21 comentários que corroboram a análise. À esquerda do quadro, posicionei aqueles relativos ao Passado e, à direita, ao Presente.

Quadro 8 - Concordância com a análise, seguida ou não de explicação.

Passado	Presente
<p>[CPA 2] Áurea Acredito que esta ênfase aconteceu de modo natural, ao responder as perguntas, sem que eu parasse para refletir sobre isso. Demonstra o que eu sentia, talvez sem que a intenção fosse enfatizar tanto.</p> <p>[CPA 6] Áurea Concordo com o comentário e acho que eu exagerei no meu comentário.</p> <p>[U7] Áurea Interessante observação. Respondi como se fosse uma conversa, visto que conheço você.</p> <p>[CPA 10] Áurea Realmente, aqui não tinha a intenção de apresentar QUEM. Só quis enfatizar</p>	<p>[CPA 1] Áurea Termo interessante e pertinente para descrever o que procurei passar ao responder as perguntas.</p> <p>[CPA 2] Áurea Concordo que minha fala é de insatisfação e meu ideal é de mudanças.</p> <p>[CPA 5] Áurea Realmente, diante da minha experiência vivida no ensino público enfatizo muito isso, porque ainda que um professor conheça sobre o ensino de gêneros, sem o domínio da língua ele não consegue se afirmar como professor de língua inglesa. Os próprios alunos da educação básica dizem: “tal professor sabe inglês e tal professor finge que sabe”. Não há como afirmar ser prof. De LI sem o conhecimento linguístico.</p> <p>[CPA 8] Áurea Acho que esse comentário novamente resulta do que vi no ensino público, de como os professores não se preocupam em saber inglês para ensinar inglês. Alguns, é claro. Ainda bem que não são todos.</p>

minha opinião geral

[CPA 12] Áurea

Infelizmente. Mas como não tenho conhecimento suficiente, não pretendi culpar ninguém por isso na minha resposta. Apenas pensei em algo que seria interessante para o futuro.

[CPA 11] Áurea

Aqui é necessidade, pois não depende dos professores, mas de verba do governo, o que sabemos ser difícil de conseguir para atender a tais necessidades.

[CPA 13] Áurea

Eu também discordo de que saber apenas a língua é importante. Como falamos sobre um curso de Letras, foquei a língua porque sei que há outras disciplinas nas quais são enfatizadas a formação do professor. Até na própria disciplina de inglês.

[CPA 14]

Acredito que é o ideal porque os alunos nos cobram isso. Eu me sinto cobrada por meus alunos sobre o fato de nunca ter ido estudar em outro país. É como se indiretamente questionassem: Como você ensina inglês se nunca esteve lá fora para ver como é?

[CPA 15] Áurea

Concordo, porque é o que penso sobre mim então por isso uma afirmação com tanta certeza.

[CPA 16] Áurea

Minha preocupação em ter uma experiência em um país falante da língua não é o sotaque, mas vivenciar a cultura local para poder contribuir ainda mais com minhas aulas, pois língua e cultura não estão separadas.

[CPA 18]

É verdade. Quando penso na questão da fluência, é o que vem a cabeça. Mas sei que não é a mesma coisa, a formação do professor é o foco no curso de Letras, por isso penso no livro como

	<p>um apoio e penso no estudo em casa como importante.</p> <p>[CPA 19] Áurea Concordo com a análise.</p> <p>[CPA 22]: Acho que partilho do desejo de vários professores até da própria instituição.</p>
<p>[CPA 24] Áurea Verdade. Já era professora.</p>	
<p>[CPA 25] Áurea Realmente</p>	
<p>1. [CPA 26] Áurea Ajudaram muito.</p>	
<p>2. [CPA 30] Realmente não citei.</p>	

4.1.2 Esclarecimento e/ou Elaboração

Quadro 9 - Esclarecimento e/ou elaboração

Passado	Presente
<p>[CPA 4] Áurea</p> <p>Aqui, acredito que pela forma como respondi o questionário (utilizando uma linguagem de certa forma considerada informal) possibilitou esta leitura, mas não seria exatamente isso. Reconheço que a língua é discurso, porém a resposta procurou enfatizar minha indignação. Quis dizer que não pode ser só uma coisa ou só outra, nem muito uma e pouco outra. A forma como a aula com gêneros é direcionada, sem muita presença do trabalho com a língua, pode fazer com que o aluno sinta que uma coisa é diferente da outra, o que tem acontecido com alguns alunos de letras, dependendo de como as aulas são conduzidas.</p>	<p>[CPA 17] Áurea Discordo. Acho que a resposta não possibilita tal afirmação, visto que falo sobre meu desejo de estudar em outro país, mas não explico o motivo, que é o que afirmei no comentário anterior: conhecer a cultura.</p> <p>[CPA 20] Áurea</p>

Não concordo. Eu afirmo que deveria haver melhores condições físicas, mas não deixo claro se a instituição tem ou não tem alguma coisa. Pois tem TV, tem som, tem vídeo.

[CPA 21] Áurea

Acho que sou idealista, pois não proponho mudanças concretas, possíveis, bem pensadas.

[CPA 23] Áurea

Acho que há trechos das respostas que falei que aprendi muito em relação a formação do professor. Isso me ajudou muito em minha carreira. Alguns colegas de curso tiveram dificuldade por não conseguirem aprender o suficiente sobre língua e não formação docente.

[CPA 27] Áurea

Eu quis generalizar.

[CPA 28] Áurea

O conhecimento é importante, mas difícil de aproximar da prática. Mas a faculdade cumpre o papel de nos atualizar.

[CPA 29] Áurea

Discordo. Como pesquisadora, não acho que é apenas politicamente correto, acho que é relevante. Todo professor precisa estar atualizado, independente da possibilidade de aplicação em sala de aula. É preciso conhecer para ver se é possível utilizar ou não em sala de aula. Não foi um comentário apenas para ficar em uma posição confortável, é o que acredito ser.

[CPA 31] Áurea

Discordo. Não me contradisse. Tive realmente a intenção de enfatizar a importância da teoria para conhecimento do professor, mas existe, na maioria das vezes, a dificuldade em aplicá-la. Ainda assim, é preciso primeiro conhecer, para depois dizer se é possível ou não aplicar.

[CPA 32] Áurea

Não tive tal intenção. Quis na verdade enfatizar a importância da formação inicial, mas não podia dizer que tudo o que aprendemos é aplicado em sala.

4.1.3 Apreciação Valorativa

Quadro 10 - Apreciação Valorativa.

Passado	Presente
	<p>[CPA 9] Áurea</p> <p>Nossa! Ótima análise. Deve ter dado muito trabalho analisar cada aspecto do discurso.</p>

4.1.4 (Auto)Críticas e Comentários Extras

[...] Não conhecia tal metodologia, mas achei pertinente para o que você propõe. É uma análise bem fundamentada e você se ateuve a detalhes da fala. (Muito interessante!)

[...] Acho que faltou uma entrevista pessoalmente e gravada para que você pudesse sanar algumas dúvidas que você mesma cita em seu texto, pois algumas coisas você não conseguiu perceber só pelo escrito.

[...] Sei que você partilha de algumas afirmações que fiz e isso transparece no seu discurso de pesquisadora, mas você suavizou seu modo de falar kkkkk.

Só acho que as críticas foram muito acentuadas (acho que é o que tende a acontecer nas pesquisas kkkkkk) e nos momentos em que falo a favor da formação ocorre o foco na análise linguística sem comentário sobre os pontos positivos da instituição.

Nossa! Ótima análise. Deve ter dado muito trabalho analisar cada aspecto do discurso.

[...] acho que exagerei em alguns aspectos e fiquei pensando que algumas pessoas não vão gostar de coisas que eu afirmei. Mas, o problema é que são trechos de um discurso, que você conhece no total, mas quem não conhece pode achar que eu só fiz críticas a minha formação, sem apresentar pontos positivos.

Após proceder à refacção de trechos da análise que julguei necessária, enviei à Áurea, por e-mail, a análise da Fase II, em sua nova versão. Inseri balões de comentários contendo trechos dissertativos que vieram a figurar no presente capítulo, para esclarecer que mudanças fiz no texto de análise (Capítulo III). Também, utilizei o recurso de marcar correções do Word, de tal modo que a participante pudesse ver o texto preliminar e o texto refeito.

Tão logo enviei a segunda versão da análise, em 21 de agosto de 2013, Áurea a leu e me retornou sua reação. Na sequência, reproduzo, guardados dados de identificação, as mensagens que trocamos para tal finalidade:

Oi, Áurea
conforme conversamos, envio a refacção da análise, após considerar sua reação inicial. Por favor, observe nos balões o que vou afirmar na conclusão da dissertação. No corpo do texto, em fonte vermelha e ou marcadas pelo recurso de visualização automática de correções, estão os trechos da análise modificada.
Gostaria que reagisse a estas modificações, quanto à clareza e pertinência das modificações. Saliento que, após minha releitura dos dados e da análise inicial, decidi manter uma afirmação da qual você havia discordado. Fiz isso me baseando nos dados.
Aguardo sua resposta e desde já agradeço.
Beijos,
Célia

Oi, Célia.

A reunião ainda não começou, então pude ler.

Achei muito interessante a metodologia que você empregou em sua dissertação, o fato de perguntar minha opinião.

Concordo com todas as modificações que fez, estão pertinentes e claras.

Parabéns pela análise.

Abraços

4.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo situado esta pesquisa nos campos da Educação de professores e Identidade profissional, com foco nas bases de conhecimento dos professores de inglês, egressos da UNESPAR/FECILCAM no período de 1988 a 2011, meus objetivos foram conhecer,

- a) na Fase I de análise:
 - seu nível auto-atribuído de proficiência linguística em inglês, a partir de diferentes fontes formativas;
 - tipos de conhecimento que julgam necessários à atuação profissional do professor de inglês;
- b) na Fase II de análise:
 - elementos constitutivos de seu curso de Letras que contribuíram para sua atuação profissional;

- recursos de modalidade utilizados na linguagem para sinalizar o comprometimento com aquilo (de) que se fala, comprometimento esse constitutivo de sua identidade profissional.

Conduzi análise de conteúdo (Fase I) e identifiquei, a partir das respostas válidas, que a maioria (94%) se considera atualmente usuário independente da língua, níveis B1 e B2, segundo o QECR. Informam que tal proficiência foi alcançada por meio de outras experiências formativas, majoritariamente em cursos livres de idiomas. 88% desses participantes declaram que saíram da formação inicial como usuários básicos da língua, níveis A1 e A2, segundo o QECR. Esses participantes (65%) declaram-se insatisfeitos com sua formação inicial, principalmente em relação à proficiência na língua para a qual foram credenciados a lecionar, o que indica que esperavam que o Curso de Letras lhes oferecesse tal proficiência. Identifiquei, assim, ausência de sua autonomia acadêmica durante o período de formação inicial que só emergiu quando passaram a ver a si mesmos como professores e passaram a buscar sua identidade profissional “e forte afiliação à visão de senso comum de que os cursos de Letras LE deveriam ensinar a língua, não sobre a língua” (FIGUEIREDO, 2013). Também, identifiquei que as bases de conhecimento que julgam necessárias à sua atuação profissional são, por ordem de número de incidências, o *conhecimento linguístico* (unanimidade das respostas), o *conhecimento teórico* – portanto, o **Conhecimento da Disciplina** (SHULMAN, 1986), o *conhecimento pedagógico e didático* - **Conhecimento de Conteúdo Pedagógico** (SHULMAN, 1986) - e o *conhecimento de mundo* - **Conhecimento do contexto educacional** (SHULMAN, 1987).

Na Fase II de análise, discursiva (ADC) e textual (LSF), e também sob a perspectiva teórica das Bases de conhecimento do professor e Representação, tomei como base os **significados representacional e identificacional** (FAIRCLOUGH, 2003). Abordei os dados dedutivamente, a partir da categoria **modalidade** (FAIRCLOUGH, 2003). Como resultados, identifiquei recursos discursivos de afirmações epistêmicas e deônticas na maioria dos argumentos da participante, sinal de seu alto grau de comprometimento em relação à ‘verdade’ que enunciara “e a obrigação/necessidade de suas prescrições e proscricões” (FIGUEIREDO, 2013). Ao mesmo tempo, ela demonstrou, em seu discurso,

comprometimento com a premência e/ou necessidade de mudanças. Também analisei seu recurso a *grounding* (marcando tempo e modo), adverbiação, nominalização, entre outros.

Com base em Fairclough (2003), interpreto que o estilo de escrita da participante e a maneira com que se comprometeu com aquilo (de) que se fala são maneiras importantes de como ela própria se identifica e como molda sua identidade profissional. Assim, constatei, por meio das análises, que a identidade profissional do professor de inglês, para Áurea, está estreitamente ligada ao conhecimento da língua e que, para ela, não é qualquer nível de conhecimento, mas a mais alta proficiência na língua, a C2, de acordo com os descritores do QECR.

Ao resgatar as contribuições do curso de Letras na formação de professora de Áurea, interpretei que a experiência em pesquisas lhe foi benéfica para sua prática, discurso que contribui para fortalecer a representação pós-moderna do professor autônomo, do professor-pesquisador.

Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos(2011), no levantamento de dissertações e teses que tratam da identidade do professor de línguas, argumentam a favor de pesquisas que estabeleçam relações entre identidade e bases de conhecimento do professor de línguas que vão além do conhecimento linguístico, muito embora não neguem a importância desse conhecimento para o professor. Assim como na pesquisa de Basso (2001) e Rossi (2006), esta questão emergiu novamente nesta pesquisa.

Como objeto de reflexão, argumentamos que certos discursos permanecem inalterados. Muito embora acreditemos no avanço nas pesquisas na área de ensino aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras, às vezes nos deparamos com questões abordadas por professores, ou seja, por aqueles que estão nas salas de aula e que na maioria das vezes não estão exercendo o poder de falar como pesquisadores. São questões que, para alguns pesquisadores, são consideradas como superadas. Uma dessas questões é o nível de proficiência em língua inglesa dos professores que saem do curso de Letras e a importância dessa proficiência para a prática e para a constituição de sua identidade profissional.

Na seção que discorremos sobre o conceito de identidade, citei Bauman (2005) que postula que o ser humano começa a perceber e refletir sobre as coisas, somente quando estas apresentam algum tipo de problema. Acredito que, se

a marca identitária do professor de língua inglesa fosse *aquele que tem conhecimento da língua que ensina*, esta não seria objeto de questionamentos. Nós não nos perguntamos por que somos brancos ou negros ou amarelos etc., pois simplesmente somos.

Corroborei o conceito de que a identidade não é algo pronto e acabado, mas está em constante processo de construção. Todavia, acredito que o professor que sai da formação inicial com um documento que o credencia a lecionar a língua inglesa deve ter proficiência linguística que dê ao recém-formado segurança para enfrentar adversidades do contexto escolar.

Sabemos que a linguagem é maior do que a língua; ela permeia práticas sociais, formações discursivas e estruturas sociais. É parte de quem as pessoas são, que vivências tiveram e têm, e que carregam valores e significados que são contextuais, que moldam discursos e identidades.

4.3 APRENDIZAGEM DA PESQUISADORA

Teóricos críticos [...] estão dolorosamente cientes da necessidade de os membros da comunidade, ou de os participantes da pesquisa, assumirem o controle de seus futuros. O desejo dos construtivistas é ver os participantes assumirem um papel cada vez mais ativo na designação de problemas que sejam do interesse de qualquer investigação e no planejamento de saídas para que as descobertas possam ser compartilhadas de forma mais ampla dentro e fora da comunidade. (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 179).

Negociar não quer dizer entrar em acordo com a participante sobre a redação do texto, para que algo seja retratado de forma positiva, para “sair bem na foto”. Negociar implica um exame minucioso, reflexivo, cauteloso, rigoroso em busca de rever, reelaborar e ou reafirmar interpretações, quando chegamos à conclusão de que é o caso. (REIS, 2013).

Nesta subseção, exponho, como lidei com cada comentário de Áurea dissonante da minha análise, em sua *avaliação responsiva* (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 179) à versão preliminar que lhe encaminhara. Faço isso para revelar tanto meus pensamentos quanto minhas ações enquanto pesquisadora, enquanto sujeito subjetivo, que, por meio de negociação da representação textual que apresentei, apenas posso encarar meu conhecimento como provisório, inacabado, talvez marcado por contradições que hoje ainda não percebo. As observações elencadas a

seguir são produto da minha *reflexividade* do meu entendimento sobre *controle* (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 179) sobre o conhecimento construído, sobre poderes que negocie com a participante no encaminhamento da versão final da análise apresentada no Capítulo III.

1. A primeira instância de reação de Áurea, divergindo da minha análise, se deu pelo seu comentário [CPA 17]. Após ler e reler os dados e a minha interpretação inicial, bem como levar em consideração o esclarecimento da participante, refiz o parágrafo de análise que se encontra na dissertação.

2. A ADC, por investigar o discurso, não tem acesso às intenções, isto é à cognição da participante. Ao retornar a análise à participante, ela informa quais foram suas intenções. Se isso tivesse sido verbalizado no momento de coleta dos dados, teríamos elementos para outras considerações. Isto é o caso, com o comentário [CPA 4] de Áurea à análise.

3. Em minha versão preliminar de relato da pesquisa, Áurea corretamente aponta em um trecho da minha análise uma afirmação não sustentada pelos dados. Na afirmação anterior, eu inadvertidamente pressupus que fluência na língua incluía preocupação com o sotaque do qual a literatura sobre língua franca, recentemente, tirou a importância. Assim sendo, a partir do comentário [CPA 16, 17] de Áurea, pude corrigir esse lapso e compartilhar o poder sobre os resultados da pesquisa.

4. Novamente, pelo comentário [CPA 20] de Áurea, fui levada a reexaminar minhas afirmações e constatar que estava indo além do que os dados possibilitariam afirmar. Pude, então, ainda com base no discurso, adequar a análise, corrigindo-a para focar outro recurso discursivo, com suporte de estudos linguísticos, isto é, pelo recurso de *grounding* como recurso de Modalidade.

5. Outra instância de análise que revi, a partir do comentário [CPA 29] de Áurea, em que ela esclarece que não teve intenção de ficar em uma posição confortável, perpetuando discurso hegemônico. Ao refazer meu texto de interpretação, eliminei um parágrafo inteiro, revi que recursos de modalidade haviam sido empregados pela participante e que eu não havia notado, e, principalmente, procurei salientar que o conteúdo das afirmações de Áurea é agraciado pelo discurso hegemônico, que naturaliza componentes necessários de uma formação ideal.

6. Quanto ao último comentário [CPA 31] de Áurea que levei em consideração, considerei minha análise pertinente, ao ter apontado e mantido no relato final desta pesquisa a contradição, sustentada pelos dados e pela análise.

Em conclusão a este relato, refiro-me ao que a minha experiência com esta pesquisa me proporcionou, em termos de desenvolvimento de ordens ontológica e epistemológica em minha vida não somente profissional, mas pessoal. É inegável a questão da *reflexividade* (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 179) presente em todos os momentos da análise. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 15) definem reflexividade como “a capacidade de usar o conhecimento sobre a vida social para transformá-la”. A reflexividade no momento da análise foi uma constante, devido à preocupação que tivemos com os nossos leitores e o efeito que o nosso próprio discurso poderia ter nesses leitores e, principalmente, na participante da Fase II da análise. Assim, preocupei-me com minha própria maneira de usar a linguagem ao redigir a análise. Além disso, procurei conduzir esta pesquisa com muito respeito a meus colegas professores, trazendo sua própria voz, sem julgar ou prescrever ações a esses professores e outros de língua inglesa de forma geral.

A partir dos resultados aqui expostos, questiono-me sobre a relevância dos componentes do Curso de Letras (professores formadores, professores em pré-serviço, currículo, grade de disciplinas ofertadas, estrutura física) na formação do profissional de ensino da língua inglesa. Isso me leva a voltar à questão inicial sobre a justificativa do presente estudo, onde argumento sobre os discursos presentes nas pesquisas na área de formação de professores, que parecem sempre enfatizar as dificuldades do meio em que esse profissional atua, destacando o descrédito do professor quanto a seu próprio trabalho e a desvalorização da disciplina de língua estrangeira. Tais dificuldades são confirmadas com a análise do discurso de Áurea, quando relata as condições de trabalho de seus professores formadores no Curso de Letras. Isso me leva a afirmar que as dificuldades de que falam as pesquisas não estão presentes somente no ensino básico, mas já começam (no contexto pesquisado), na formação inicial de professores de línguas estrangeiras. No entanto, apesar de todas as adversidades apontadas por Áurea, ela concluiu sua formação inicial com *saldo positivo*. Esse fato me instiga a refletir sobre a imprescindibilidade de todo o aparato que julguei necessário para o aprendizado de uma língua estrangeira. Quando Shulman (1986) argumenta que o professor precisa entender por que as coisas são da maneira que

estão postas, ele nos convida a refletir se a formação inicial está cumprindo o papel de proporcionar o despertar da consciência crítica no futuro profissional do ensino de línguas.

Não tenho a pretensão de terminar estas considerações, prescrevendo mais uma fórmula de como formar bons profissionais. Assim, concluo esta etapa da minha educação em pesquisa, afirmando que as bases de conhecimento contempladas nos cursos de Letras são partes dos traços identitários do profissional docente e a autonomia no aprendizado do professor apresenta-se nesta investigação como um dos grandes fatores responsáveis pela formação de um profissional crítico.

O Curso de Letras, portanto, tem papel fundamental (mas não único) não somente em relação às capacidades necessárias para se 'formar' um professor, mas também à formação da identidade desse profissional: nas suas opções e eventuais escolhas teóricas, metodológicas, na formação de conceitos e, inclusive, na sua 'formação continuada'.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.
- _____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- _____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília: v.4, n.1, p. 7-18, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik, Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo, Hucitec, 1929/2006. 203p. Tradução de: Marksizm i filosofijazyka.
- BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (inglês) de alunos formando de Letras**. 142fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias a um professor de língua estrangeira entre o real e o ideal: um curso de Letras em estudo**. 284fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 110p. Tradução de: Identity: Conversations with Benedetto Vecchi.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr., Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Tradução de: Reconsidering research on teacher's professional identity. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 1-46.
- _____; VERLOOP N.; VERMUNT J. D. Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, p. 335-353, 1999.
- CAMARGO, G. P.Q. P. **Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista**. 214fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.
- CAMERON, D., et al. Introduction. In: _____. **Researching Language: Issues of power and method**. London: Routledge. 1992. p. 1-28.

CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. (Org.) Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté, Cabral, 2006, p. 293-329.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 23-44.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: Luiz Paulo da Moita Lopes; Liliana Cabral Bastos (Org.). Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late Modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999/2007.

COHEN L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London; New York: Routledge, 2000.

_____. Validity and reliability. In: _____. **Research Methods in Education**. London; New York: Routledge, 2000, p. 105-133.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

Disponível em: <http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf>. Acesso em: 30 Abr. 2011.

CORACINI, M. J. (Org). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

DURKHEIM, Émile. Sociologia e Filosofia. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense. In: XAVIER, R. Representação social e ideologia: Conceitos intercambiáveis? Universidade Federal de Pernambuco. **Psicologia e Sociedade**. v. 14, n. 2, Belo Horizonte, July/Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000200003>. Acesso em: 30 Abr. 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad. Ver. Técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. 316p. Tradução de: Discourse and social change.

_____. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Discourse and Social Change**. Cambridge, UK: Polity Press, 1992.

_____. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. A dialética do discurso. Tradução de Raquel Goulart Barreto. Título original: The dialects of discourse. Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>. Acesso em: 11 Dez.2010.

_____.; MULDERRIG, J.; WODAK, R. In: VAN DIJK, T. (Ed.). **Discourse Studies: a multidisciplinary introduction**, London: Sage, 2011. Disponível em <http://www.academia.edu/358173/Critical_Discourse_Analysis>. Acesso em: 18 Maio 2013.

FECILCAM FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO. **Histórico do curso de Letras**. Campo Mourão. p.17-19, 1987

_____. **Histórico**. Campo Mourão. p.2-4, 1990.

FIGUEIREDO, D. C. Notas de leitura. Comentários adicionais à conclusão da dissertação de mestrado de Jasniewski. Londrina, 2013.

_____. Linguagem e Gênero Social: Contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. **D.E.L.T.A.** v. 25, n.especial, p. 732-753, 2009.

_____. MORITZ, M. E. W. Discurso e sociedade: a perspectiva da análise crítica do discurso e da linguística sistêmico-funcional. In: BRAGA S.; MORITZ, M. E. W.; REIS, M. S.; RAUEN, F. J. (Orgs.). **Ciências da linguagem: analisando o percurso, abrindo caminhos**. Blumenau: Nova Letra, 2008. 278 p. Disponível em <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/pesquisa/2008cili.pdf#page=48>. Acesso em 11/11/2013.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011a.p. 83-103.

_____. **Pesquisa? Só no Paper!** A constituição da identidade de professor – pesquisador em formação inicial. 157fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011b.

GHIRARDI, J. G. A formação, a mudança e a identidade os sentidos da mudança: crítica e docência frente aos discursos de transformação. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança**. XVI Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 165-168.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd Ed. Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold. 1985/2004.

JORDÃO, C. M. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teacher's Social Identities. **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, v. 2, p. 1-15, 2008.

JOHNSON, K.E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York, NY: Routledge, 2009.

_____.; FREEMAN D. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 53-69, 2001.

KINCHELOE, J.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N; LINCOLN Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. p.281-314.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MAGALHÃES, I. **Teoria Crítica do Discurso e Texto**. Linguagem em (Dis)curso – Lem. Tubarão, v. 4, p. 113-131, 2004.

MARECO, R. T. M.; SILVA, J. O. Identidade do professor de inglês: formações discursivas de empregadores. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 185-210.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARZARI, G. Q. Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras). **Linguagem & Cidadania**, Santa Maria, n. 10, 2003. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_03/Gabriela.htm. Acesso em: 21 Ago. 2013.

MAYES, P. The discursive construction of identity and power in the critical classroom: implications for applied critical theories. **Discourse & Society**, v. 21, n. 2, p. 189–210, 2010. Disponível em <<http://das.sagepub.com>>. Acesso em: 30 Abr. 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 389p. Tradução de: Social Representations: explorations in social psychology.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Identidades e Pós-Identidades: gêneros e sexualidades nas práticas contemporâneas. Palestra. Ciclo de Palestras '**Novas Identidades, Mundo em Transformação**'. [S. l.]. 2009.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**, Uberlândia, APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

PEDROSA, C. E. F. ADC: uma proposta para análise crítica da linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 19, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. v. IX. p. 43-70.

QUEVEDO-CAMARGO, EL KADRI, M. S. G.; RAMOS, S. M. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico de pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 47-82.

_____.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum: language and culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view Article/42](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/Article/42)>. Acesso em: 05 Out. 2010.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

_____. Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008. p. 51-83.

_____. **Learning to teach reading in English as a foreign language: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions**. 268p. Doctoral thesis (in Social Sciences) – Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen. 2005.

_____. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n1/07.pdf>>. Acesso em: 30 Abr. 2011.

_____. **Categorização de dados**, [mensagem pessoal] mensagem recebida por celia_cj@hotmail.com em 29 ago 2011.

_____. Conversa com Simone Reis. In: SILVA, K. A. ARAGÃO R. C. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Exemplo de ...** [mensagem pessoal] mensagem recebida por celia_cj@hotmail.com em 21 de ago 2013.

RESENDE, V. M. Análise de discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica. INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33., 2006. São Paulo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 2006. Disponível em:

<http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Abstracts/abstract_53cda_resende_1069a1081.htm>. Acesso em: 30 Abr. 2011.

_____.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 181fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2004.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n1, p. 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n.2, p. 4-14, 1986.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SILVA, A. A. P. **O Trabalho do Professor de Língua Inglesa na Formação Inicial: um estudo de representações**. 255fls. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, J. O. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel. 2011. p. 105-119.

D'ALMAS, J. Identidade do professor na imprensa televisiva: uma ADC da campanha publicitária do MEC. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 121-139.

SONSIN, S. T. **Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública**. 151fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2003.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n.2, p. 57-83, 2004.

VAN DIJK, T. A. Critical Discourse Analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Ed.). **Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2001.p. 352-371.

Disponívelem<<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>>. Acesso em 17 Maio 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Campo Mourão PR, dezembro de 2011

Prezado Professor,

Este documento tem como objetivo formalizar a sua aceitação para participar da minha pesquisa, na qualidade de sujeito, que pretendo realizar junto ao programa de pós-graduação em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo da minha pesquisa é investigar aspectos constitutivos da identidade do professor de Língua Inglesa, a partir de seu discurso a respeito de sua proficiência linguística auto definida como real e como ideal. A pesquisa irá analisar questionários respondidos por cinco professores egressos de língua inglesa, de um curso de Letras de uma faculdade do interior do Paraná, graduados entre os anos de 1990 a 2010.

Para realizar a pesquisa, analisarei dados fornecidos pelos professores por meio de questionário contendo os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, para conhecer os níveis real e ideal que cada professor expressa em termos de conhecimento linguístico.

Depois de realizada, a análise será encaminhada para os sujeitos da pesquisa para ser compartilhada, a fim de conhecer as reações possíveis à interpretação, bem como obter confirmações e/ou retificação de seu conteúdo.

Os nomes dos sujeitos serão mantidos em sigilo em toda e qualquer parte do trabalho através do uso de pseudônimos. A participação dos sujeitos será espontânea, sendo que os mesmos ficarão livres para se retirarem da pesquisa em qualquer momento, sem acarretar-lhes nenhum ônus.

Mediante os esclarecimentos acima, sendo de sua vontade formalizar a sua participação nesta pesquisa, peço assinar este documento no campo indicado abaixo, nas suas três vias.

Atenciosamente,

Celia Carrião Jasnievski

Pós-graduanda do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Pr.

Eu, _____ estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento, e concordo em participar da pesquisa, conforme exposto neste documento.

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

Instrumento de Coleta de Dados

Campo Mourão PR, 19 de dezembro de 2011.

Caro(a) Professor(a):

Este instrumento visa à coleta de dados de minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Profa. Dra. Simone Reis.

A pesquisa tem como tema a identidade do professor de língua inglesa, enfocando alunos egressos da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão.

Assim, peço responder as questões seguintes, anotando nos espaços indicados a hora em que iniciou e em que terminou de responder este instrumento.

Caso tenha dúvidas, por favor, anote-as na margem ao lado da questão em foco, para minha consideração posterior.

Havendo interesse de sua parte em conhecer os resultados da análise dos dados coletados por este instrumento, por favor, indique abaixo esta opção.

() sim, tenho interesse () não tenho interesse

Muito obrigada.

Celia Carrião Jasnievski
e-mail: <celia_cj@hotmail.com>
Fone: (44) 9984 6012

Pseudônimo: _____

🕒
Início:
EDUCAÇÃO

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Anos de início e conclusão				
Instituição				
Especificidade da titulação				

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

	Fundamental (indique as séries)	Médio (indique as séries)	Superior e/ou pós-graduação (Indique o curso)	Outros (ex. cursos livres de idiomas)
Anos de início e término				
Tempo de experiência (em anos)				
Instituição				

PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

- 1 - No quadro abaixo, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) destaque com a cor de fonte:
 - azul, o texto que descreve sua atual proficiência linguística.
 - vermelho, o texto que descreve a proficiência linguística que você deseja.
- 2 - No mesmo quadro, destaque com cor:
 - amarelo, os descritores de habilidades que refletem a proficiência linguística que você julga ter alcançado com a formação do curso de Letras.
 - verde claro, os descritores de habilidades que refletem a proficiência linguística que você julga ter alcançado com outras experiências somatórias à sua

proficiência (cursos extracurriculares, prática de sala de aula, residência no exterior, uso da língua inglesa no Brasil em interações sociais extra escolares).

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE INGLÊS

1 - Pensando no curso de Letras da instituição em que você se graduou, seriam necessárias mudanças na grade curricular para propiciar o nível de proficiência linguística que você assinalou como desejado? Se afirmativo, que mudanças seriam?

2 - Em seu curso de Letras, você participou de atividades de pesquisa? Se positivo, quais, por quanto tempo, com que carga horária aproximada, que atividades desenvolveu?

3 - Considere a relevância dos componentes de língua inglesa, de metodologia de ensino de língua inglesa e de pesquisa (se alguma), na sua (a) formação e (b) atuação profissional.

4 - Que tipos de conhecimento servem ao professor de inglês como suporte à sua atuação profissional?

5 - Indique abaixo seu grau de satisfação com seu nível de proficiência linguística adquirido no curso de Letras. Como essa formação o(a) ajuda na prática sala de aula?

1. () nada satisfeito
2. () pouco satisfeito
3. () satisfeito
4. () muito satisfeito
5. () plenamente satisfeito

Justificativa: _____

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPREENDER		Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
	Compreensão oral						

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

FALAR	Interação oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade de suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.

	Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo os aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.
--	---------------	---	---	--	---	---	--

ESCREVER		Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade e imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.
-----------------	--	--	--	---	--	---	--



Término:

APÊNDICE C

Compilação das respostas de 20 participantes para Fase I da análise.

PARTICIPANTE	NÍVEL	I Atual Nível de Proficiência linguística						II Nível de Proficiência linguística desejado						III Proficiência alcançada no Curso de Letras						IV Proficiência alcançada com outras experiências					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
P1	Compreender				P1								P1	.	.	.	.	.	.					P1	
	Falar						P1						P1	.	.	.	.	.	.						P1
	Escrever					P1							P1	.	.	.	.	.	.						P1
P2	Compreender				P2								P2			P2								P2	
	Falar		P2										P2			P2					P2				
	Escrever		P2										P2			P2					P2				
P3	Compreender			P3									P3		P3									P3	
	Falar		P3										P3	P3							P3				
	Escrever			P3									P3		P3							P3			
P4	Compreender				P4								P4			P4								P4	
	Falar			P4									P4		P4							P4			
	Escrever			P4									P4		P4							P4			
P5	Compreender					P5							P5			P5									P5
	Falar				P5								P5			P5								P5	
	Escrever						P5						P5			P5								P5	
P6	Compreender				P6								P6	-	-	-	-	-	-					P6	
	Falar				P6								P6	-	-	-	-	-	-					P6	
	Escrever				P6								P6	-	-	-	-	-	-					P6	
P7	Compreender			P7									P7			P7								P7	
	Falar			P7									P7			P7								P7	
	Escrever				P7								P7			P7								P7	
P8	Compreender					P8							P8	P8											P8
	Falar				P8								P8	P8										P8	
	Escrever				P8								P8	P8										P8	
P9	Compreender				P9								P9	P9										P9	
	Falar				P9								P9	P9										P9	
	Escrever				P9								P9	P9										P9	
P10	Compreender				P10								P10			P10								P10	
	Falar				P10								P10			P10								P10	
	Escrever				P10								P10			P10								P10	
P11	Compreender				P11								P11		P11									P11	
	Falar				P11								P11		P11									P11	
	Escrever				P11								P11		P11									P11	
P12	Compreender				P12								P12			P12								P12	
	Falar					P12							P12			P12								P12	
	Escrever			P12									P12			P12						P12			P12
P13	Compreender			P13									P13	P13										P13	

APÊNDICE D

Conjunto de dados da participante para Fase II da análise

Campo Mourão PR, 10 de maio de 2011.

Caro(a) Professor(a):

Este instrumento visa à coleta de dados de minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Profa. Dra. Simone Reis. Um dos objetivos desta pesquisa é investigar a identidade do professor de língua inglesa, aluno egresso da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão.

Assim, peço responder as questões seguintes, anotando nos espaços indicados a hora em que iniciou e em que terminou de responder este instrumento.

Caso tenha dúvidas, por favor, anote-as na margem ao lado da questão em foco, para minha consideração posterior.

Havendo interesse de sua parte em conhecer os resultados da análise dos dados coletados por este instrumento, por favor, indique abaixo esta opção.

(x) sim, tenho interesse () não tenho interesse

Muito obrigada.

Celia Carrião Jasnievski

e-mail: <celia_cj@hotmail.com>

Fone: (44) 9984 6012

Pseudônimo: Áurea



Início: 12:45

EDUCAÇÃO

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Ano	2009		2010-2011	
Instituição	FECILCAM		UEM	
Especificidade da titulação	Português- Inglês		Mestrado em Letras com ênfase em Estudos Literários	

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

	Fundamental (indique as séries)	Médio (indique as séries)	Superior e/ou pós-graduação (Indique o curso)	Outros (ex. cursos livres de idiomas)
Tempo de experiências (em anos)	5ª a 8ª (6 meses)		Letras (6 meses)	Cursos de idiomas (crianças, adolescentes e adultos, todos os níveis) 7 anos
Instituição	Escola Educativa em Campo Mourão		FECILCAM	Four Cs' Idiomas (Ubiratã – 5 anos) CENAIC (Campo Mourão – 6 meses) CELIN (Campo Mourão – 1 ano e meio)

COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA

- 1 - No quadro abaixo, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) destaque com a cor de fonte:
 - **azul**, as células cujos descritores de habilidades refletem sua atual competência linguística.
 - **vermelho**, as células cujos descritores de habilidades refletem o nível de competência linguística que você deseja.
- 2 - Indique no mesmo quadro, com o recurso de realce na cor:
 - **amarelo**, os descritores de habilidades que refletem a competência linguística que você julga ter alcançado com a formação do curso de Letras.
 - **verde claro**, os descritores de habilidades que refletem a competência linguística que você julga ter alcançado com outras experiências somatórias à sua competência (cursos extracurriculares, prática de sala de aula, residência no exterior, uso da língua inglesa no Brasil em interações sociais extra-escolares).

REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

1 - Pensando no curso de Letras da instituição em que você se graduou, que mudanças seriam necessárias na grade curricular para propiciar o nível de competência linguística que você assinalou como o seu nível desejado?

Bem, como eu já estudo línguas há 10 anos, gostaria que minha proficiência fosse a melhor de todas. O que falta para mim, na verdade, é ter uma experiência no exterior para poder aprimorar ainda mais minha fluência.

Em relação ao curso de Letras, não acho que seja possível que um aluno receba o diploma e saia com compreensão e fala C2 sem que busque ajuda além da faculdade (cursos, assistir a filmes, ouvir músicas, entre outros). Para que a proficiência dos alunos melhore é preciso que exista menos alunos nas turmas de Letras, para que o professor consiga desenvolver um trabalho mais próximo. Também é preciso estrutura física adequada para realizar atividades de listening (como laboratório de línguas), de speaking, de writing, de reading. O professor precisa ter acesso a TV, som, vídeo, todos os equipamentos que são utilizados em cursos de línguas para que os alunos adquiram fluência. A faculdade não é um curso de línguas, mas temos que admitir que se tivéssemos os mesmos recursos muita coisa melhoraria. Além disso, os alunos de Letras devem fazer mais atividades de speaking. As ementas devem ser revistas, para que estejam de acordo com o objetivo: que os alunos saiam com fluência na língua. Algumas ementas prevêem que os alunos saibam apenas preparar aulas com gêneros, conduzir discussões sobre a sociedade, mas e a língua? Quando os alunos aprenderão a Língua Inglesa, que deve permear todo seu trabalho em sala de aula? A carga horária das aulas também deve ser revista. E acredito que é importante SIM que os alunos de Letras tenham uma material didático, que sirva como material de apoio para estudarem em casa, que tenha CD com os textos para ouvirem, ainda que este livro não seja seguido à risca em sala.

2 - Em seu curso de Letras, você participou de atividades de pesquisa? Se positivo, quais, por quanto tempo, com que carga horária aproximada, que atividades desenvolveu?

Durante o curso de Letras não participei de atividades de pesquisa especificamente de Língua Inglesa. Desenvolvi projeto de IC em Literatura Brasileira. Contudo, como a professora de Língua Inglesa incentivava nossa participação em eventos, apresentei três mini-cursos voltados para atividades a serem desenvolvidas em aulas de língua juntamente com um grupo de amigos. Para tanto, pesquisávamos a respeito do assunto a ser trabalhado e preparávamos atividades a serem sugeridas aos participantes do mini-curso. Cada mini-curso durou quatro horas. Desenvolvi pesquisa voltada para o ensino de Língua Inglesa no quarto ano para o meu trabalho de Conclusão de Curso, o qual durou de abril de 2009 a novembro de 2009. Resultou em um artigo sobre gêneros em aulas de Língua Inglesa. Escolhi o gênero carta de conselhos presentes em revistas para adolescentes, preparei uma sequência didática e apliquei em uma sétima série. Estudei bastante as teorias e escrevi um artigo que publiquei em eventos e está em processo de aceite em uma revista. Ainda tenho que fazer as correções que a revista requisitou.

3 - Considere a relevância dos componentes de língua inglesa, de metodologia de ensino de língua inglesa, e de pesquisa (se alguma), na sua (a) formação e (b) atuação profissional.

Não compreendi muito bem a pergunta. Mas acredito que deva falar sobre tais contribuições que vieram da faculdade.

Bem, em relação à língua, a universidade não contribuiu muito para a minha formação e atuação profissional. Quanto à metodologia estudada, com certeza contribuíram muito para a minha formação, até porque a professora estava sempre atualizada e propondo novas formas de ensinar a língua, preocupando-nos com a realidade do aluno. Isto contribuiu muito para minha formação, já para a minha atuação profissional nem tanto, pois a realidade é bem diferente do que é dito na teoria. E as poucas pesquisas que realizei contribuíram muito para minha formação, para conhecer as teorias atuais e as novas propostas das DCEs. Também contribuíram para a minha atuação profissional, pois tenho a intenção (e já lecionei) de lecionar no ensino superior, onde as pesquisas são super importantes.

4 - Que tipos de conhecimento servem ao professor de inglês como suporte à sua atuação profissional?

É imprescindível o conhecimento da língua, o máximo possível. Conhecer vocabulário, pronúncia, pontos gramaticais, expressões. O professor tem que ter o melhor conhecimento possível do que ensina, pois isto passa segurança ao aluno. O professor também tem que ter uma boa bagagem teórica, não ficar sempre ensinando da mesma forma e as mesmas coisas, precisa se atualizar, saber sobre as novas propostas, refletir sobre o que pode ser aplicado ou não. Refletir sempre sobre sua prática, é o que o professor tem de fazer. Além disso, a troca de experiências e de materiais com outros professores sempre contribui para aumentar sua bagagem de conhecimento e também, às vezes, ter uma outra visão do conteúdo ensinado.

5 - Indique abaixo seu grau de satisfação com seu nível de competência linguística adquirido no curso de Letras. Como essa formação o(a) ajuda na prática sala de aula?

1. () nada satisfeito
2. (X) pouco satisfeito
3. () satisfeito
4. () muito satisfeito
5. () plenamente satisfeito

Justificativa:

Na verdade, se eu fosse depender da proficiência oferecida pelo meu curso de Letras, não falaria inglês como falo hoje. Entrei no curso de Letras e já havia feito um curso completo de inglês (6 anos) em escola de idiomas e já era professora de línguas, o que contribuiu muito para minha proficiência. Não digo que o curso de Letras não contribuiu nada, mas contribuiu pouco para o meu conhecimento de línguas devido a diversos fatores: falta de estrutura, muitos alunos com pouca proficiência que fazem com o professor tenha que ficar retornando, alunos não tentam falar em inglês em sala, entre outros. Mas, as contribuições teóricas foram muito boas e me ajudaram a me preparar para dar aula no ensino regular, realidade que eu não conhecia.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPREENDER	Compreensão oral	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as idéias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.

	Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
--	---------	---	---	---	--	--	---

F A L A R	Interação oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo idéias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.

	Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.
--	---------------	---	---	--	--	--	---

ESCREVER		Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e análises de obras literárias e de âmbito profissional.
-----------------	--	--	--	---	--	---	--



Término: 13:20